L'organisation du travail scolaire

Enjeu caché des réformes ?

COLLECTION ÉDUCATION-INTERVENTION

Sous la direction de
MONICA GATHER THURLER
OLIVIER MAULINI



Presses de l'Université du Québec



Les développements récents de la recherche en éducation ont permis de susciter diverses réflexions pédagogiques et didactiques et de proposer plusieurs approches novatrices reconnues. Les nouveaux courants de recherche donnent lieu à un dynamisme et à une créativité dans le monde de l'éducation qui font en sorte que les préoccupations ne sont pas seulement orientées vers la recherche appliquée et fondamentale, mais aussi vers l'élaboration de moyens d'intervention pour le milieu scolaire.

Les Presses de l'Université du Québec, dans leur désir de tenir compte de ces intérêts diversifiés autant du milieu universitaire que du milieu scolaire, proposent deux nouvelles collections qui visent à rejoindre autant les personnes qui s'intéressent à la recherche (ÉDUCATION-RECHERCHE) que celles qui développent des moyens d'intervention (ÉDUCATION-INTERVENTION).

Ces collections sont dirigées par madame Louise Lafortune, professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, qui, forte d'une grande expérience de publication et très active au sein des groupes de recherche et dans les milieux scolaires, leur apporte dynamisme et rigueur scientifique.

ÉDUCATION-RECHERCHE et ÉDUCATION-INTERVENTION s'adressent aux personnes désireuses de mieux connaître les innovations en éducation qui leur permettront de faire des choix éclairés associés à la recherche et à la pédagogie.

L'organisation du travail scolaire

PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450
Québec (Québec) G1V 2M2
Téléphone : (418) 657-4399 • Télécopieur : (418) 657-2096
Courriel : puq@puq.ca • Internet : www.puq.ca

Diffusion / Distribution :

CANADA et autres pays

DISTRIBUTION DE LIVRES UNIVERS S.E.N.C.
845, rue Marie-Victorin, Saint-Nicolas (Québec) G7A 3S8
Téléphone : (418) 831-7474 / 1-800-859-7474 • Télécopieur : (418) 831-4021

FRANCE

AFPU-DIFFUSION
SODIS

BELGIQUE

PATRIMOINE SPRL
168, rue du Noyer
1030 Bruxelles
Belgique

SUISSE

SERVIDIS SA
5, rue des Chaudronniers,
CH-1211 Genève 3
Suisse



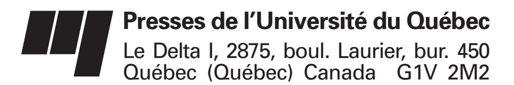
Collection ÉDUCATION-INTERVENTION

L'organisation du travail scolaire

Enjeu caché des réformes ?

Sous la direction de
MONICA GATHER THURLER
OLIVIER MAULINI

2007



Catalogage avant publication de Bibliothèque
et Archives nationales du Québec et Bibliothèque et Archives Canada

Vedette principale au titre :

L'organisation du travail scolaire : enjeu caché des réformes ?

(Collection Éducation intervention ; 20)

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 978-2-7605-1503-1

1. Enseignement, Systèmes d'. 2. Travail scolaire. 3. Enseignement - Pratique. 4. Classes (Éducation) - Conduite. 5. Enseignement - Innovations. 6. Enseignement individualisé. I. Thurler, Monica Gather. II. Maulini, Olivier. III. Collection.

LB1028.35.O73 2007   371.3   C2007-941093-6

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada
par l'entremise du Programme d'aide au développement
de l'industrie de l'édition (PADIE) pour nos activités d'édition.

La publication de cet ouvrage a été rendue possible
grâce à l'aide financière de la Société de développement
des entreprises culturelles (SODEC).

Mise en pages : Presses de l'Université du Québec

Couverture   Conception : Richard Hodgson
Œuvre : Sculpture de Charles Morgan, place du marché, Vevay, Suisse, photographiée par Gianni Ghiringhelli.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2007 9 8 7 6 5 4 3 2 **1**

Dépôt légal – 3e trimestre 2007
Bibliothèque et Archives nationales du Québec / Bibliothèque et Archives Canada
Imprimé au Canada

Table des matières

INTRODUCTION

L'organisation du travail scolaire

La penser pour la faire évoluer

Monica Gather Thurler
Université de Genève
Monica.Gather-Thurler@pse.unige.ch

Olivier Maulini
Université de Genève
Olivier.Maulini@pse.unige.ch

Pour apprendre, il faut travailler. Et pour travailler, il faut que le travail soit organisé. Ordres, filières, cycles, degrés, programmes, classes, horaires, leçons : l'école découpe l'espace et le temps ; elle organise le travail des maîtres[1] qui organisent à leur tour celui de leurs élèves. Au final, c'est dans l'interaction que des apprentissages adviennent, mais au moment et dans les conditions produites par le travail d'arrière-fond qui préstructure la relation.

Pourquoi interroger l'organisation du travail scolaire ? Parce que c'est un puissant déterminant de ce que produit l'école, qu'elle sous-tend le travail en train de se faire et demeure souvent l'impensé des réformes et des débats sur les meilleures manières d'enseigner. Son opacité fait sa force : elle crée l'ordre des choses sur lequel prend ensuite appui la partie visible des activités. Le projet de ce livre est de faire le détour par l'étude empirique du travail scolaire pour comprendre et conceptualiser les rapports entre l'organisation de l'enseignement et les forces qui peuvent orienter ou contrarier son évolution.

1. L'organisation, concept et problème

Conceptuellement, l'organisation est d'abord une mise en forme héritée, ancrée dans l'histoire, les coutumes, les lois, les murs et les meubles des établissements. C'est « une structure hiérarchisée, disposant de règles de travail précises, permettant de standardiser, de coordonner et de planifier des activités » (Alter, 2002, p. 131). Mais c'est aussi un processus, une action, un travail, celui « qui consiste à mettre rationnellement en œuvre des moyens en vue d'obtenir un résultat » (*Ibid.*). Dans un collectif, chaque opérateur organise son travail, mais certains ont en plus le pouvoir de structurer et de prescrire la tâche des autres. L'organisation du travail relève à la fois de l'activité cognitive des personnes et de la rationalisation de l'entreprise commune par des services ou une hiérarchie créés à cette fin.

---

1. Le masculin utilisé dans ce texte est purement grammatical. Il renvoie à des collectifs composés aussi bien d'hommes que de femmes, de filles que de garçons, de travailleurs que de travailleuses.

L'organisation est en même temps l'ordre et le changement, le principe actif qui maintient et transforme la dynamique des interactions : c'est la part du travail qui permet le travail[2], qui le « boucle sur lui-même » (Morin, 1977, p. 136), le rend autonome mais aussi le limite dans ses ambitions. « L'organisation du travail est une construction sociale, le résultat d'un autre travail, appelé travail d'organisation » (Dujarier, 2006, p. 49). Transformer l'organisation du travail, c'est donc *stricto sensu* transformer les conditions de production du travail, ou encore produire une autre manière de produire l'activité humaine de production. Que l'homme se produise lui-même par le travail de formation complète la mise en abîme et montre qu'on ne touche pas impunément aux manières dont s'organise le travail dans les établissements d'enseignement.

Plus précisément, ce livre est né d'un problème, autrement dit d'une visée et d'une difficulté, d'une intention et d'un obstacle résistant à sa réalisation. La visée, l'intention, c'est la lutte contre l'échec scolaire : les enquêtes internationales de ces dernières années (OCDE, 2001) ont montré que des élèves sortent de l'école sans y avoir acquis les savoirs nécessaires pour vivre dignement, chercher un emploi, connaître leurs devoirs, exercer leurs droits ; il est impossible de s'y résigner. Et l'obstacle, la difficulté, c'est le fait que les systèmes éducatifs fonctionnent souvent comme si l'exclusion était moins le problème que la solution (Hutmacher, 1993 ; Crahay, 1996 ; Draelants, 2006) : l'élève qui ne « suit pas » doit refaire le programme, répéter son année, changer de filière, bref quitter le groupe qui ne peut plus l'intégrer.

Sortir quelqu'un de la cellule-classe, c'est littéralement le « déclasser », le mettre en marge de ses pairs, lui signifier sa différence, la transformer en inégalité, placer moins haut la barre de ce qui est attendu de lui, de ce que l'on considère pouvoir lui enseigner – sentiment d'incapacité qu'il peut finir par lui-même intégrer. En même temps, cette manière de réguler est difficile à modifier, même par les enseignants qui la trouvent injuste ou doutent de son efficacité.

2. Organiser, du grec *ergon*, « action », « travail », c'est doter d'une structure, d'une constitution, d'un mode de fonctionnement. Organiser le travail, c'est donc, formellement, travailler à ce que le travail puisse s'effectuer. Si tout est *fonctionnel*, *structuré*, bien *constitué*, le système peut se figer. Il évolue tant que l'ordre produit un désordre qu'il peut intégrer, tant qu'il se montre capable de se réformer pour durer. « Plus l'organisation devient complexe, plus son ordre se mêle de plus en plus intimement aux désordres. […] Le désordre n'est pas seulement antérieur et postérieur à l'organisation, il y est présent de façon potentielle et/ou active » (Morin, 1977, p. 132).

Devant cette réalité, on ne peut pas dire que l'école et les maîtres soient restés les bras croisés. On recense au contraire de nombreux chantiers qui trouvent leurs racines plus ou moins loin dans le passé. Citons les suivants, dans le désordre, sans préjuger justement de la manière dont l'ensemble est organisé :

– La prise en compte de l'activité des élèves dans le processus d'apprentissage, des modalités de gestion de classe alternant ou combinant leçons et enquêtes, exercices et projets, travail personnel et collectif, règles imposées et conseil coopératif.
– La reconnaissance de l'hétérogénéité sociale et culturelle par une pédagogie différenciée, des prises en charges ciblées et modulables, adaptées aux besoins des personnes et de groupes provisoirement constitués.
– La remise en question de la formation *par* et *pour* les disciplines incitant à créer des dispositifs mixtes, pluri- ou interdisciplinaires : activités-cadres, centres d'intérêt, recherches documentaires, travaux personnels encadrés, plans de travail, itinéraires pédagogiques.
– La refonte des plans d'études, l'accent mis sur des objectifs plus larges, une logique d'immersion et de progression spiralaire, certaines fois sur des curriculums conçus en termes d'intégration des savoirs dans des pratiques et des compétences durables.
– La révision des échéances, des modes de contrôle des apprentissages et d'orientation, le développement de l'évaluation formative, des épreuves critériées, des portfolios, de la communication familles-école.
– Le travail d'équipe des enseignants, une plus grande responsabilisation collective sous forme de gestion de cycles, de suivi collégial, de conseils des maîtres, d'évaluation concertée.
– La délégation d'autonomie aux établissements scolaires, l'incitation à organiser le travail au niveau local, en fonction des besoins et des ressources existantes, de la capacité et de la volonté des enseignants (et des directions) d'innover à ce niveau, de mieux prendre en compte les besoins des élèves et de transformer leurs pratiques dans le but d'assurer la progression de chacun.
– La tendance plus descendante à contrôler le travail des enseignants et des élèves en fonction des résultats réalisés, sur le mode de l'injonction et de la mesure externes (définition de standards,

contrôle de la qualité, prescriptions quant à l'organisation des programmes et des horaires, soumission des établissements à l'obligation de rendre compte, etc.).

– La formation des enseignants à un métier qui peut se transformer à leur corps défendant ou sous leur impulsion, de manière cohérente ou par des tensions et des contradictions dont ils ne peuvent s'affranchir qu'à condition de penser la manière dont travaille et s'organise l'institution.

Car les niveaux de changement ne sont pas tous équivalents. On peut imaginer que l'organisation cellulaire en classes, filières et degrés sera la dernière à résister, non seulement parce qu'elle est ancienne et bien ancrée, mais surtout parce que les autres changements sont d'autant mieux acceptés que le mode principal de régulation n'est pas lui-même menacé.

Le réglage des flux par le redoublement et la séparation des volées – ce que l'on a comparé à un mécanisme de « distillation fractionnée » – ne contribue pas seulement à regrouper et isoler les élèves en difficulté. Il conditionne le travail des enseignants, soit parce que l'effort consenti pour faire progresser les plus faibles peut être anéanti en fin d'année, soit parce que cette échéance incite à « faire le programme » en rendant chaque élève – et lui seul – responsable de profiter au mieux de ce qui lui est enseigné. La question que nous posons dans cet ouvrage collectif pourra donc sembler paradoxale, mais elle ne fait qu'exprimer la complexité d'un changement de paradigme : si la façon dont le travail scolaire est organisé fait obstacle à la pédagogie différenciée, l'organisation de ce travail n'est-elle pas un levier difficile mais puissant à actionner, important à interroger ?

2. Travailler à l'école : une double évolution

On le sait : il ne suffit pas de parler de « collège unique » ou de « cycles d'apprentissage », ni de coopération entre enseignants, de projet d'établissement ou de contrôle de la qualité pour que l'organisation de l'école soit *ipso facto* moins cloisonnée, plus souple, mieux compatible avec une pédagogie différenciée. Quand les bonnes intentions débouchent sur des fictions, on finit par rejeter et la fiction, et l'intention (Dubet et Duru-Bellat, 2000). Il faut, en deçà et au-delà des visées, des moyens, des ressources, des idées et des compétences permettant de mieux piloter les apprentissages, les réguler autrement,

de manière plus fine, mieux ciblée, en hiérarchisant les objectifs et en variant au besoin les cheminements. On le voit en aval et en amont des réformes de structures, où qu'elles soient ou qu'elles peinent à vraiment s'engager.

2.1. Entre gestion de classe et pilotage du système

En aval d'abord. On peut décréter un cycle et ne rien changer à ce qui organise fondamentalement le travail des élèves et des enseignants. Le nouvel espace-temps n'est alors que la somme des degrés précédents, la juxtaposition de classes homogènes que chaque titulaire conduit seul une année durant et dont il retire les moins bons éléments pour remettre un groupe « à niveau » au collègue du degré suivant. Cette logique linéaire prolonge celle qui peut prévaloir dans les classes elles-mêmes, lorsque le cours de l'apprentissage est censé suivre celui de l'enseignement, l'enchaînement régulier des chapitres du programme, des pages du manuel, des leçons, des exercices et des récitations.

Si « l'indifférence aux différences », selon la juste formule de Bourdieu (1966), est la norme à l'intérieur d'une année, si tout doit s'apprendre au même rythme et dans le même ordre, sans hiérarchie des priorités, le cycle long n'a guère d'utilité : il s'expose même au procès de retarder l'échéance, de laisser les lacunes s'accumuler en proportion du temps passé à ne pas réguler. L'innovation ne devient une ressource que si les enseignants sont à l'étroit dans un seul degré, qu'ils se sentent les moyens de s'accommoder – voire de tirer parti – d'une certaine hétérogénéité. Communautés d'apprentissage, pédagogie interactive, classe coopérative, travail de groupes, activités-cadres, projets, conseils, situations-problèmes, séquences didactiques, évaluation formative, enseignement mutuel, tutorat, fichiers, contrats, brevets, ceintures, plans de travail, ateliers, etc. : c'est *dans* et *par* le renouvellement de la « gestion de classe » (Dupriez et Dumay, 2006 ; Fijalkow et Nault, 2002 ; Nault et Fijalkow, 1999) que le travail scolaire a, d'un côté, évolué.

Réunir au lieu de séparer relève sans doute de grands principes et de petits gestes mille fois répétés, d'une subtile alchimie entre désir d'apprendre et projet d'enseigner, rapports sociaux et rencontre des subjectivités, volonté farouche de faire monter le niveau et refus de l'exclusion. C'est aussi une question d'organisation : puisque le maître ne peut pas se former à la place des élèves, il doit s'efforcer d'aménager des situations, des démarches, des dispositifs, bref les condi-

tions collectives d'un travail fécond. Le paradoxe de la leçon, c'est que l'auditoire travaille souvent moins que le professeur : il écoute au lieu de lire, attend au lieu de chercher, laisse à l'orateur l'essentiel de l'activité. Répartir le travail autrement, c'est impliquer les élèves dans les pratiques intellectuelles, le processus d'enquête, de rédaction, de communication, de sélection et de comparaison des informations. C'est les faire entrer activement dans la raison graphique (Goody, 1979) en ne « donnant » pas un cours à prendre ou à laisser. Comment tenir compte des besoins et viser en même temps les mêmes objectifs pour tous ? « C'est à partir de cette question et d'elle seule qu'il est légitime d'organiser le travail scolaire » (Meirieu, 2004, p. 115).

On peut transposer le raisonnement en amont de la classe et de l'enseignant. Les systèmes éducatifs sont les héritiers d'une logique bureaucratique dans laquelle le travail d'en bas est réglé depuis le haut par un emboîtement de normes et de prescriptions. Le *métier d'élève* (Perrenoud, 1994) est placé sous le contrôle du maître, mais cela ne doit pas faire oublier que lui-même est soumis à un ensemble de contraintes et d'injonctions qui préstructurent son action. Il est bien possible que le pouvoir des enseignants sur l'activité des classes occulte le fait que leur propre travail est surdéterminé. Il nous reste à mieux comprendre s'il est en fin de compte plutôt peu dominé ou au contraire faussement libéré… C'est l'ambiguïté des « anarchies organisées », difficiles à saisir, autant dans leurs causes que dans leurs effets.

L'expérience et la recherche ont montré que le pouvoir réel n'est pas toujours et seulement descendant, que la base administrée a sa marge de manœuvre et qu'elle peut – consciemment ou non, au su ou à l'insu de la hiérarchie – profiter de sa marge de liberté pour faire plus, moins ou autre chose que ce qui lui est explicitement demandé (Crozier et Friedberg, 1977 ; Barthassat, Capitanescu Benetti et Gather Thurler, à paraître). Mais c'est justement ce genre de constat qui vient justifier, à l'école comme dans d'autres organisations, des modèles alternatifs de gestion.

Si la compétence qualifie l'écart entre la prescription et le travail réel, si les apprentissages visés relèvent autant (sinon plus) des initiatives du terrain que de directives anonymes, s'il est finalement plus important d'atteindre les objectifs que d'appliquer scrupuleusement une procédure imposée, alors il faut piloter le système en subordonnant les modalités aux finalités, en réglant les moyens sur les résultats

effectivement observés. Ici aussi, l'école peut vouloir se réorganiser, dans l'intérêt des élèves, mais aussi des maîtres qui souffrent moins du travail en soi que de l'écart entre l'activité souhaitée et l'activité vraiment réalisée, de la contradiction entre les valeurs affichées par l'institution (égalité, émancipation, droit à l'instruction) et un sentiment croissant d'impuissance devant les élèves qui ne suivent pas le cours normal de l'enseignement (Blanchard-Laville, 2001; Rayou et Van Zanten, 2004).

Même et surtout si elle ne fait pas l'unanimité, il y a une relation entre le travail qu'effectue l'enseignant et celui de la noosphère qui prétend le rendre plus juste, plus efficace ou gratifiant. Standards nationaux ou internationaux, plans d'études-cadres, référentiels d'objectifs, contrôle de la qualité, évaluations externes, autonomie et conseils d'établissements, projets d'écoles, partenariats, travail d'équipe, professionnalisation des maîtres et tertiarisation de leur formation: le travail scolaire évolue également hors de la classe, à un second niveau, d'abord parce que le ministère, la salle des maîtres ou le conseil de direction sont aussi des lieux de transformation du monde, ensuite parce que les pratiques pédagogiques qui forment au final les élèves sont articulées à l'évolution des rapports de pouvoir dans le reste de l'institution (Gather Thurler, 2000a; Barrère, 2002; Marcel, 2004).

Rien ne démontre cependant que tous les changements vont dans la même direction. Et les maîtres eux-mêmes peuvent avoir des hésitations. Moins d'astreintes pour agir ici et maintenant, c'est aussi plus de comptes à rendre ailleurs et dans un deuxième temps. Comment naviguer entre sur- et dérégulation, entre égalité des fins et ajustement des moyens? Là aussi: par «une organisation du travail à la fois plus décloisonnée et mieux adaptée aux besoins des élèves» (Lessard et Tardif, 2001).

2.2. L'échelon du cycle: un point d'achoppement

L'organisation du travail est donc au croisement de deux évolutions: celle de la gestion de classe, qui cherche à abattre des cloisons; celle du pilotage du système, qui redistribue les rôles dans l'institution. Le passage des degrés aux cycles n'est-il qu'un problème parmi d'autres ou un point d'achoppement? Une simple formalité ou la pierre de touche d'une nouvelle manière de former (Maulini et Perrenoud, 2005; Perrenoud, 2002)? Cela dépend des systèmes éducatifs, de leurs

normes d'excellence, de leurs critères de justice, de choix politiques et d'un contexte social qui conditionnent historiquement les pratiques des enseignants. Mais c'est lié aussi à ces pratiques elles-mêmes, aux intentions et au sentiment de compétence dont peuvent se targuer les professionnels – individuellement ou collectivement – pour dénoncer les effets d'annonce et réclamer de vrais changements.

L'innovation est un phénomène complexe pour cette raison précisément : elle doit anticiper sur des pratiques dont elle dépend en partie, tenir compte de l'état de l'art et lui attribuer en même temps la capacité et le désir de procéder autrement (Alter, 2000, 2002 ; Hall et Hord, 2001). Cela laisse deux façons de préserver l'ordre scolaire existant : décréter les cycles et assurer aux maîtres qu'ils sont déjà compétents ; ne rien entreprendre tant qu'on ne connaît pas chaque étape menant aux pratiques nouvelles. En fait, c'est entre ces deux pôles – au croisement des contraintes et des ressources – que se négocient l'ampleur et la répartition des changements. Le travail que doivent faire et celui que veulent faire les enseignants sont interdépendants, et tout travailleur peut être à cet égard ambivalent : l'ordre hérité limite sa liberté, mais il réduit aussi l'incertitude à assumer. Il faut de fortes convictions pour se créer des problèmes que le *statu quo* attribue au système, c'est-à-dire à la part de travail dont personne n'est responsable nominalement.

Nous nous placerons, dans ce livre, du côté des pratiques innovantes, afin de voir comment se réorganisent le travail des élèves et celui des enseignants lorsque les cycles d'apprentissage sont jugés à la fois possibles et nécessaires pour mieux lutter contre l'échec scolaire. Que se passe-t-il dans les classes et les établissements ? Qu'advient-il des manières d'apprendre et d'enseigner, des objectifs, des méthodes, des situations de formation, des critères d'évaluation ? Quel est le rapport entre l'activité de « première ligne » (les opérations quotidiennes, la rencontre maître-élèves, les interactions didactiques) et le travail d'arrière-fond (les fonctions d'ingénierie, de direction, de prescription, de contrôle, de soutien, etc.) ? Sur chaque échelon, comment se combinent le travail organisé et le travail organisant, la part d'activité qui dépend de celle d'autrui et celle dont les autres acteurs sont à leur tour dépendants ? Nous essaierons de décrire mais aussi de conceptualiser les pratiques d'avant-garde, les problèmes qu'elles résolvent et ceux qu'elles soulèvent en même temps.

Les chapitres de cet ouvrage nous mèneront de l'histoire de l'organisation scolaire aux compétences émergentes en passant par les théories de l'apprentissage, la réécriture des programmes, les dispositifs de gestion de classe, la planification de l'enseignement, les cycles longs, les modules décloisonnés, le travail d'équipe, les projets d'établissement, les modes de rendre compte et de prescription. Nous les présenterons après avoir situé cette recherche dans un contexte social, pédagogique et politique qui explique pourquoi l'organisation du travail est devenue pour l'école un enjeu de premier rang.

3. Transformer l'organisation ? Origine et contexte de la recherche

Notre Laboratoire Innovation-Formation-Éducation (LIFE, 2003) étudie la manière dont l'école évolue, la façon dont émergent, s'installent, refluent, se discutent, se négocient ou non les innovations. Il a réuni, dans le cadre d'un séminaire de recherche organisé sous forme de rencontres mensuelles, une trentaine de praticiens et de chercheurs en éducation de Genève et d'ailleurs[3] pour essayer de mieux comprendre comment le travail scolaire est organisé, comment s'y prennent et raisonnent ceux qui essaient de le transformer. Cet ouvrage présente l'essentiel de cette démarche collective, à mi-chemin du souci pratique (Comment s'organiser ?) et de l'intérêt théorique

3. Les chercheurs et praticiens qui ont participé au séminaire, entre 2001 et 2005, sont Marie-Ange Barthassat, Sandra Basilico, Marie-Thérèse Bogensberger, Michèle Bolsterli, Danielle Bonneton, Andreea Capitanescu Benetti, Caroline de Rham, Carmen Ene, Richard Etienne, Lina Fernandez, Monica Gather Thurler, Patricia Gilliéron, Walo Hutmacher, Philippe Jonnaert, Monique L'Hostie, Daniel Martin, Olivier Maulini, Jean-Louis Meylan, Alain Muller, Jean-Luc Oestreicher, Georges Pasquier, Danièle Bagnoud, Philippe Perrenoud, Danièle Périsset Bagnoud, Dominique Portante, Jean-Marc Richard, Lorraine Savoie-Zajc, Dominique Senore, Mireille Snoeckx, Jacques Sottini, Cristina Tosio, Etiennette Vellas, Frédérique Wandfluh. Ils viennent de France, du Québec, de Belgique, du Luxembourg, de Roumanie et de Suisse (cantons de Genève, Vaud et Valais). À partir de la lecture de textes de praticiens et d'analyses théoriques, déjà existants ou spécifiquement produits dans le cadre du séminaire, et au gré des synthèses établies au fur et à mesure que le travail collectif avançait, le groupe a constitué et fait exister l'organisation du travail à l'école et par l'école comme un véritable objet d'exploration. L'ensemble du matériel récolté et élaboré durant quatre ans (données, mémos, études de cas, notes de synthèse) est disponible sur le site de LIFE : <www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life>.

(Qu'est-ce qui s'organise, comment, à quel effet, pour quel profit ?). Il réunit quatorze contributions de notre équipe, auxquelles font écho quatre articles de chercheurs québécois en éducation.

D'où est venue l'impulsion ? Toute recherche, même la plus désintéressée, a un sens, une genèse, des raisons. La nôtre s'inscrit dans une longue tradition : traiter indifféremment des enfants tous différents, c'est se condamner à priver d'instruction ceux qui se distinguent le plus de ce qu'attendent les enseignants. L'école n'est pas équitable en donnant à chaque élève les mêmes chances d'échouer, mais en faisant « au mieux » (Dubet, 2002 ; Duru-Bellat, 2006 ; Vellas, 2002) pour que tous accèdent aux savoirs de base qu'ils ont l'obligation d'étudier. La démocratisation des études fut le grand progrès du siècle dernier (Lelièvre, 2004 ; Magnin, 2001). Mais dans un monde de plus en plus complexe, où la liberté du sujet suppose la capacité de choisir et de discuter (Habermas, 1991 ; Sen, 1992/2000 ; Touraine, 1997), la généralisation des compétences reste un but à atteindre, un idéal à viser.

Les inégalités ne viennent ni de l'école ni de la société, mais du rapport entre ce qui est attendu des élèves et les ressources culturelles dont chacun dispose et sait faire ou non usage en situation. La pédagogie et la recherche en éducation ont depuis longtemps fait alliance pour comprendre ce qui peut empêcher ou *a contrario* soutenir l'intention d'apprendre. La « fabrication de l'excellence scolaire » (Perrenoud, 1984) n'est pas juste un fait à constater. C'est aussi une pratique à interroger, donc, d'un point de vue scientifique, à mettre en tension avec le projet de l'instruction publique d'amener le plus grand nombre d'élèves à des compétences partagées. C'est ainsi que notre équipe est passée de l'analyse des normes d'excellence à celle des pratiques ordinaires d'évaluation puis, de proche en proche, à celle du curriculum réel, du sens du travail scolaire, du métier d'élève, des pédagogies actives et différenciées, des manières prospectives d'organiser les savoirs visés en même temps que le système d'action supposé les produire et les contrôler (Bolsterli et Maulini, 2007 ; Bronckart et Gather Thurler, 2004 ; Fabre et Vellas, 2007 ; Gather Thurler, 2000a, 2007 ; Maulini, 2005 ; Perrenoud, 1984, 1994, 1997, 2002).

4. Renoncer aux degrés : condition d'une rénovation

Dans le canton de Genève, contexte de nos travaux, la réalité résiste comme ailleurs à la lutte contre l'échec scolaire. Les politiques de réduction des effectifs de classe, de formation des maîtres à de nouvelles approches didactiques et de soutien individuel aux élèves en difficulté n'ont pas suffi à « tendre à corriger les inégalités de chance de réussite scolaire » comme la loi sur l'instruction publique en exprime l'intention. Une étude sur les redoublements montre même, au début des années 1990, que leur fréquence est plutôt à la hausse, que les inégalités sociales devant la réussite ont tendance à s'aggraver et que le seul moment où les derniers de classe ne doivent pas refaire un degré est celui où le maître suit son groupe une deuxième année (Hutmacher, 1993). Ce constat ne dit pas ce que savent ou ignorent les élèves redoublants, mais il met en cause la manière dont l'école organise la régulation et l'invite à réorienter sa pédagogie en changeant d'abord son organisation :

> Au plan de l'organisation scolaire, le redoublement est directement lié au cadre temporel dans lequel l'école organise la division du travail entre enseignants. Comme mesure de flexibilisation du temps, il est synchrone avec l'horloge annuelle qui rythme la vie du système. Il suffit que les enseignant(e)s conservent les mêmes élèves sur deux ans pour que le redoublement disparaisse quasiment, non pas sans doute parce que les élèves réussissent mieux dans ces cas, mais parce que, dans un horizon temporel plus long, les maître(sse)s peuvent mieux adapter les rythmes aux élèves sans être obligé(e)s de rendre des comptes pour chacun à l'occasion du changement d'année déjà. Cette observation n'est pas nouvelle. Il y a longtemps qu'une fraction des enseignants revendique le « décloisonnement » des degrés, là où, dans une logique taylorienne et bureaucratique, d'autres protagonistes, sous prétexte d'homogénéisation des classes, tendaient au contraire à rigidifier les divisions entre degrés et entre classes. On doit se demander si c'est vraiment à cause de l'hétérogénéité des élèves ou à cause de freins institutionnels que le décloisonnement a tant de peine à s'affirmer dans les pratiques. Ne faut-il [...] pas regarder du côté des adultes concernés ? Notamment dans les grandes écoles urbaines, le décloisonnement suppose une culture vivante de la concertation professionnelle et de la coopération entre enseignants qui fait défaut dans de nombreux endroits. Il implique aussi une responsabilité (collective et individuelle) des

> enseignants sur l'ensemble du parcours scolaire ou du moins sur une plus longue tranche de ce parcours. Or, étendue à quatre ou cinq ans, cette responsabilité risque bien de changer de nature. Plus que lorsqu'on a les élèves une année seulement, on est amené à dépasser le domaine de l'instruction *strico sensu* et à prendre en compte le devenir global des élèves. […] C'est n'est pas qu'un problème de pédagogie mais aussi d'organisation (Hutmacher, 1993, p. 153-154 et 161).

Décloisonner les étapes de la scolarité pour mieux assurer – de manière plus flexible et mieux concertée – la formation globale de chaque élève : ce raisonnement sera repris un an plus tard par la Direction de l'enseignement primaire. Puisque le tri et le décrochage scolaires dissuadent la « machine-école » (Meirieu et Le Bars, 2001) de chercher d'autres moyens de fonctionner, mieux vaut se passer de cette solution pour poser autrement (vraiment ?) le problème de la différenciation. L'école genevoise se fixe donc « trois axes de rénovation » (DEP, 1994) qui sont en fait trois temps d'un même raisonnement.

- Axe 1 : *Individualiser les parcours de formation.* Puisque le redoublement est un mode trop sommaire de régulation, il faut réorganiser la scolarité en cycles pluriannuels plutôt qu'en degrés. « Cette structure nouvelle n'est pas une fin en soi, mais un moyen de donner davantage de temps et d'espace pour différencier, de permettre des parcours plus individualisés. [Elle] ne représentera un progrès que si l'on parvient à organiser des progressions flexibles et individualisées » (p. 8).
- Axe 2 : *Apprendre à mieux travailler ensemble.* Comme l'espace de la classe interdit cet assouplissement, on veut confier chaque cycle à une équipe d'enseignants chargés de planifier et de contrôler en commun les apprentissages des enfants. « L'organisation en cycles d'apprentissage suppose un vrai travail d'équipe, puisqu'un groupe d'enseignants sera collectivement responsable de la progression de l'ensemble des élèves fréquentant le même cycle dans la même école » (p. 11).
- Axe 3 : *Placer les enfants au cœur de l'action pédagogique.* Puisque la progression ne découle pas du cycle mais de ce qu'il permet et contraint d'enseigner plus efficacement, le travail des maîtres doit d'abord soutenir l'engagement des élèves dans leur formation. On « mettra en place des situations d'apprentissage, elles-mêmes intégrées à des dispositifs et des séquences didactiques, qui s'appuient à leur tour sur des modes de gestion de classe et des options pédagogiques » (p. 13).

Gérer la classe, le cycle, les dispositifs, les situations, les séquences, les progressions, le travail des élèves et celui des enseignants : renoncer aux degrés est présenté d'emblée non comme un remède éprouvé, mais comme un problème que l'école s'impose pour trouver peu à peu d'autres manières de s'organiser, donc un ordre scolaire en partie révisé.

> Le principal atout des degrés, c'est leur simplicité et leur familiarité : tout le monde connaît et comprend le système : on réussit ou on *rate* son année, donc on est promu ou on redouble. La gestion est elle aussi simplifiée : un maître, une classe, un degré de programme. Créer des cycles d'apprentissage, c'est abandonner ces fonctionnements connus pour leur substituer une organisation plus souple, donc plus complexe. Cela bouleverse les habitudes de tous, oblige à reconstruire des modes de groupement des élèves, d'évaluation, de gestion de classe et impose d'apprendre ensemble à parler autrement des élèves (DEP, 1994, p. 12-13).

« Bouleversement », « abandon », « reconstruction » ; moins de familiarité, plus d'incertitude : il serait long de résumer une réforme de cette ampleur. Le processus a pris d'abord quatre années d'exploration au cours desquelles une quinzaine d'écoles volontaires, un groupe d'accompagnement et un comité de pilotage stratégique du changement ont cherché ensemble un chemin menant des cycles annoncés aux cycles pratiquement réalisés. Après une année de transition, le processus devait progressivement se généraliser aux 200 écoles (35 000 élèves) du canton. On en trouvera le récit et l'analyse dans d'autres publications (Allal, 2006 ; Favre, Jaeggi et Osiek, 2005 ; Gather Thurler, 2000b, 2004, 2005 ; Lessard, 1999a ; Perrenoud, 2005).

Différents aléas ont confirmé que l'organisation du travail ne se laisse pas mécaniquement modifier : les débats entre professionnels, pas tous convaincus de la pertinence ou de la faisabilité du changement ; les dilemmes de l'institution, entre différenciation et standardisation, cohérence du système et autonomie des établissements, innovation et maintien de l'ordre ; les négociations entre groupes (enseignants, cadres, directions, experts, parents, syndicats et associations), eux-mêmes traversés par différents courants ; des controverses publiques sur les performances du système scolaire, les questions de méthode, d'autorité et de justice en éducation – le tout dans un contexte de précarisation des conditions de vie dans les quartiers populaires ; et, pour finir, le lancement d'une initiative cantonale, façon – en démocratie directe – de politiser la contestation. Inscrire

dans la loi le découpage en degrés et la sélection annuelle par les moyennes chiffrées fut une manière de rejeter la réforme, mais aussi l'école telle qu'elle a évolué et qu'il s'agirait d'améliorer, pour les plus conservateurs, en revenant aux pratiques et aux structures du passé (pour une intervention dans ce débat, voir LIFE, 2003). L'inscription du redoublement et des moyennes trimestrielles dans le nouveau règlement de l'enseignement primaire genevois pour la rentrée 2007 illustre à sa façon combien l'organisation des écoles pourrait être le noyau dur de conceptions contrastées du travail pédagogique et de l'égalité face à la formation.

5. Tout bouge puisque tout se tient : un système, neuf chantiers

Laissons de côté les contingences de la politique locale pour en venir à la question qui nous intéresse dans le cadre de cet ouvrage : en quoi la transformation de l'organisation du travail scolaire – y compris ses méandres, ses conflits, ses remises en question – place-t-elle les professionnels devant des problèmes didactiques et pédagogiques qui transcendent les conjonctures, sont partout repérables sinon repérés, s'enracinent dans l'histoire de l'école et peuvent durablement l'occuper ? Au moment d'étendre la réforme, le groupe de pilotage a confirmé que le changement d'organisation n'était pas superficiel puisque le plan-cadre ne laisserait pas grand-chose d'inchangé et que les écoles seraient progressivement toutes tenues de s'en inspirer. Opposants et partisans ne tombaient en somme d'accord sur rien, sauf sur le fait que tout bouge puisque tout est lié.

> Pour proposer une réforme d'envergure, il convient d'aborder tous les aspects qui semblent pertinents pour comprendre ses fondements et apprécier sa faisabilité. La vision systémique donnera parfois l'impression que le groupe de pilotage « se mêle de tout ». C'est tout simplement parce qu'une réforme d'une telle ampleur a des incidences sur un grand nombre de composantes de l'école. […] Le groupe a donc opté résolument pour une extension progressive. Il a examiné plusieurs scénarios et a finalement retenu l'idée de proposer aux établissements de mettre en œuvre l'ensemble du plan-cadre. […] Ce scénario ne fractionne pas l'innovation et parie sur la cohérence systémique (GPR, 1999, p. 3 et 43).

Voyons rapidement comment cette cohérence a cherché à se décliner en neuf chantiers. Les contributions de cet ouvrage feront souvent référence à ces données empiriques, soit pour situer leurs questions, soit pour décrire le matériau qui sous-tend leurs conclusions.

1. *Les cycles d'apprentissage comme organisation pédagogique*. L'école primaire genevoise devrait être organisée en deux cycles de quatre ans : le cycle élémentaire (degrés –2 à +2) et le cycle moyen (degrés +3 à +6). Pas de redoublement dans le cycle, des parcours individualisés, un prolongement exceptionnel en fonction de besoins particuliers, bien identifiés. On ne refait jamais une année : les difficultés doivent être prises en charge plus tôt, de manière ciblée, voire individualisée.
2. *Les objectifs-noyaux, les programmes et les situations d'apprentissage.* On ne peut diversifier les cheminements que si les objectifs sont hiérarchisés et que l'on dispose de moyens d'enseignement qui ne sont pas eux-mêmes découpés en degrés. Le plan d'études est donc lui aussi réorganisé sous la forme d'objectifs spiralaires et d'attentes de fin de cycle. Le plan d'études-cadre pour la Suisse romande (PECARO)[4] et, peu de temps après, le projet fédéral HarmoS[5] seront conçus dans le même esprit : intégrer les savoirs à apprendre dans des champs disciplinaires, des concepts ou des compétences clés. L'enseignement devient stratégique : on ne suit pas le maître pas à pas ; il fixe un cap et varie au besoin les voies.

---

4. Le PECARO (Plan d'études cadre romand) se présente comme un projet complet de formation, couvrant toute la scolarité obligatoire, préscolaire compris. Son élaboration est le fruit d'une entreprise commanditée par la Conférence intercantonale des directeurs de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, dans le but d'harmoniser le contenu des plans d'études cantonaux. Il recense un ensemble de connaissances et de compétences destinées à tous les élèves. À consulter : <www.ciip.ch>.

5. Les 26 directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique en Suisse entendent réaliser la coordination de la scolarité obligatoire par le concordat HarmoS (Harmonisation de la scolarité obligatoire), qui sera soumis à la ratification cantonale fin 2007. Ce texte désigne une série de nouveaux éléments devant faire l'objet d'une politique commune : école enfantine obligatoire, périodes blocs, structures de jour, formation de base conçue à partir de cinq domaines disciplinaires, standards nationaux de formation, un plan d'études par région (PECARO pour la Suisse romande), vérification, monitorage et développement continus de la qualité du système. Voir par exemple <www.edk.ch/f/CDIP/Geschaefte/HarmoS/default.html>.

3. *La différenciation de l'enseignement.* Les dispositifs de travail doivent alterner les situations complexes, l'enseignement explicite des savoirs à mobiliser, le repérage des erreurs, des obstacles et la construction de ce qui permet de les dépasser. C'est ce que proposent des séquences didactiques qui complètent les moyens d'enseignement, cycle par cycle, objectif par objectif («produire une lettre pour donner son opinion», «lire et écrire des nombres entiers», «analyser un paysage», etc.). Pour ne pas laisser les maîtres décider seuls de la progression, la Direction de l'enseignement primaire fera aussi éditer par ses services des «propositions de planification» standardisant, à titre indicatif, l'enchaînement des séquences sur un, deux ou quatre ans.
4. *L'évaluation des élèves dans les cycles d'apprentissage et le passage à la première secondaire*. Si le problème n'est plus tant de sanctionner l'élève en difficulté que de poser le diagnostic qui l'aidera, où qu'il soit, à progresser, les manières d'évaluer doivent s'affiner, devenir plus qualitatives, moins schématiques qu'une moyenne chiffrée. Dès la phase d'exploration, des écoles ont renoncé à noter les travaux au profit d'une observation formative, d'un jugement critérié, de balises et d'épreuves standardisées, de livrets et de portfolios commentés, d'entretiens tripartites maître-élève-parents. En français et mathématiques, les appréciations («a atteint, a presque atteint, n'a pas atteint les objectifs») sont restées traduites en notes globales à la fin du cycle moyen afin d'orienter les élèves dans l'une des filières (gymnasiale ou non) de la première secondaire. C'est sur l'extension de ces nouvelles pratiques que s'est cristallisé par la suite le débat politique.
5. *La gestion des groupes, du temps et des espaces dans les cycles.* Comment tenir ensemble les deux idées «éviter la ségrégation» et «placer chaque élève en situation de progresser»? Degrés multiples, classes multiâges, décloisonnements, groupes de besoins, de niveaux, de projets, modules d'apprentissage ou d'évaluation: les écoles sont invitées à trouver et revoir sans cesse leur propre organisation, pour que le cycle ne soit ni le cache-misère de classes toujours juxtaposées, ni une simple dilatation de l'espace-temps. Objectifs communs et diversité des besoins demandent une différenciation constante au sein des leçons, des séquences, des activités, mais aussi entre elles, sans quoi l'on referme les classes sur elles-mêmes et l'organisation du travail n'est pas un enjeu collectivement appréhendé. C'est l'articulation entre des

groupes de base et d'autres réunions, stables ou éphémères, qui doit éviter le double piège du tout homogène – qui évite de différencier – et du tout hétérogène – qui empêche de cibler.

6. *La question des enfants migrants et des structures d'accueil.* Plus de 40 % des élèves genevois ont une langue maternelle différente du français. La proportion monte au-delà de 80 % dans certains quartiers de la ville ou de sa périphérie. Longtemps intégrés dans une classe de leur âge, les nouveaux arrivants sont maintenant partiellement et provisoirement regroupés dans des structures d'accueil où des maîtres spécialement formés sont chargés d'assurer la transition, non seulement entre les langues, mais aussi, très souvent, entre les conditions de vie locales et celles d'un pays d'origine dont les émigrés fuient la violence ou la pauvreté. L'ouverture aux langues est valorisée par l'école et une Genève internationale fière de promouvoir la pluriculturalité, l'humanisme et la paix. Cela n'empêche pas des remises en cause de la politique d'intégration au motif que les enquêtes PISA[6] classent moins bien les élèves de la ville que ceux des cantons ruraux, plus homogènes socialement.
7. *L'enseignement spécialisé dans l'enseignement primaire rénové.* Jusqu'où faire le pari de l'intégration ? Le passage aux cycles peut donner le sentiment qu'une structure flexible saura tout assumer, y compris le travail avec les élèves les plus *différents*, psychologiquement fragiles ou handicapés physiquement. Le système reste quand même organisé sous forme d'unités particulières : à Genève, 2,4 % des élèves sont scolarisés dans des classes ou des institutions de l'enseignement spécialisé. C'est un taux plutôt faible par rapport à la majorité des cantons suisses et à d'autres pays de la communauté européenne ou de l'OCDE.
8. *L'information et l'association des parents dans le cadre des cycles.* Changer l'école ne peut plus s'envisager sans le soutien – donc la participation – des parents. Ils ont d'abord un jugement sur la manière dont est organisé le travail des maîtres et des enfants : si l'on ne veut pas qu'ils l'exercent par la bande (par des stratégies d'évitement, de pression, de politisation…), il faut organiser

---

6. Programme for International Student Assessment (PISA) : études de l'OCDE à mesurer les performances des systèmes éducatifs ; elles portent sur l'apprentissage de la lecture, des mathématiques et des sciences et sont publiées tous les trois ans. <www.pisa.oecd.org>.

dans l'école des espaces de dialogue et de concertation. Réunions collectives, entretiens et dossiers d'évaluation, cahiers de liaison, commissions paritaires, soutien aux devoirs, réseaux de traduction, liens avec les associations et leur fédération : une partie du travail s'organise *pour* et *avec* les familles, mais aussi *grâce* à elles lorsque les élèves produisent par exemple un journal ou des ateliers qui montrent ce qu'ils apprennent et de quelle façon. À l'avenir, le Département de l'instruction publique souhaite faire un pas de plus vers le partenariat en instituant partout des conseils d'établissement.

9. *L'autonomie des établissements, leur coordination, le rendre compte.* La logique taylorienne place les classes sous le contrôle direct de la voie hiérarchique. Le processus de réorganisation a d'emblée sollicité l'espace intermédiaire de l'établissement. Ce sont des équipes – pas des personnes – qui ont entrepris l'exploration. Projets d'école, cycles et sous-cycles, coordinateurs puis responsables de bâtiment, réseaux et groupe d'accompagnement, suivi collégial des élèves, formations collectives, bilans et plans quadriennaux : le travail s'est collectivisé aux deux niveaux – interne aux groupes scolaires ; externe, par leur coordination. Moins de cloisonnement vers le bas, c'est plus de rendre compte en amont, de pilotage stratégique et de délégation de responsabilités aux acteurs à toutes les étapes du système.

Cette manière d'enchâsser les niveaux d'analyse et d'intervention est peut-être propre à Genève, mais elle renvoie à des enjeux reconnaissables dans d'autres systèmes scolaires francophones (Arsenault et Lenoir, 2005 ; Lafortune, 2004 ; Lessard, 1999b, Meirieu, 2005 ; Perraudeau, 1997 ; Quéva, 2003 ; Rey, Ivanova, Kahn et Robin, 2003) et, au-delà, à l'organisation de la formation de base partout dans le monde (Bruner, 1996 ; Coombs, 1973 ; Delors, 1996 ; OCDE, 2001 ; UNESCO, 1990). Soit on raisonne de manière restrictive, et transformer le travail scolaire est un problème parmi d'autres, une pierre à l'édifice, un item dans la longue liste des innovations. Soit on étend le concept, et l'organisation du travail devient la structure d'accueil du reste des changements, celle qui leur donne leur sens, entraîne ou empêche au contraire des opérations de plus bas niveau.

Passer de la classe au cycle, en l'occurrence, n'est pas une variable isolée : dans une perspective systémique, c'est un « changement de second degré » (Senge, 1991 ; Watzlawick, 1980) qui redistribue, dans l'école, bon nombre des tâches et des responsabilités. On en saisit

mieux l'importance si l'on considère que l'organisation du travail est enjeu de lutte et de négociation dans toutes les professions : l'enseignement est certes un « métier de l'humain » porteur de valeurs et d'idéaux, mais il demande lui aussi un travail – une action sur le monde (production) proposée au jugement d'autrui (relation) (Jobert, 1998, 2000) – dont on demande tantôt la réglementation, tantôt la flexibilisation. Penser l'organisation, c'est aussi mettre en tension les conditions de travail des élèves et des enseignants, sans postuler (naïvement ?) que leurs intérêts sont convergents, ni (cyniquement ?) que le jeu est à somme nulle et que tout bonus pour l'usager se paie d'un « malus » pour le salarié. Pointer les dilemmes rendra probablement mieux compte des enjeux et de leur complexité.

6. Des structures héritées aux compétences émergentes : entrées plurielles et complémentaires

Nous pourrions « cerner » la problématique de l'organisation du travail scolaire en mobilisant tour à tour quelques disciplines des sciences humaines. L'ergonomie distinguerait tâche prescrite et travail réel, procédures et cours de l'action, planification et réalisation des opérations. L'approche psychosociologique insisterait sur le rapport des travailleurs à leur activité et à ceux à qui elle est adressée, au pouvoir, à l'autonomie, aux espaces-temps structurant le quotidien, à l'organisation comme pare-angoisse et support de l'identité. Le point de vue didactique partirait du savoir en jeu, des liens entre l'épistémologie de référence et une organisation du travail assurant la progression raisonnée de l'enseignement. L'approche sociohistorique tâcherait de mieux comprendre la manière dont se sont constitués, au fil du temps, les différents modes d'organisation du travail, leurs hypothèses fondatrices, les réponses qu'ils ont apportées aux problèmes du moment. La pédagogie chercherait plutôt la manière dont les maîtres pensent, conçoivent, modulent, bricolent, adaptent les situations et les démarches afin d'inciter leurs élèves à apprendre. La science politique, enfin, questionnerait l'organisation du travail quant à son efficacité, son équité, sa pertinence, sa faisabilité, les ressources humaines et matérielles dont l'école devrait disposer. Nous préférerons puiser dans les sciences contributives en fonction des niveaux d'analyse et des problèmes étudiés.

Notre intention n'est pas de dresser un inventaire, mais de rendre visible, mieux pensable et, le cas échéant, transformable l'organisation du travail à l'école et par l'école. Nous partirons donc d'une série de questions vives qui seront autant de *sondages* dans la problématique, des manières de mobiliser et d'éprouver en même temps la conceptualisation proposée. En partant de l'organisation des premières écoles publiques et en terminant par les compétences individuelles et collectives en voie de développement, nous chercherons à appréhender le travail scolaire dans son épaisseur et sa complexité : des rapports revendiqués entre les plans d'études et les théories de l'apprentissage aux pratiques ordinaires ou naissantes de gestion des classes, des cycles et des établissements. Tout bouge puisque tout se tient : l'analyse peut montrer où et comment se tissent les liens.

La première partie de l'ouvrage nous mènera de l'intention de scolariser tous les enfants aux manières contemporaines de concevoir les rapports entre l'apprentissage et l'enseignement. À l'école, il faut travailler pour apprendre, mais l'organisation des savoirs et celle des activités ne sont pas forcément superposées.

Danièle Périsset Bagnoud montrera d'abord que l'organisation du travail scolaire est historiquement explicable, mais qu'elle peut perdurer au-delà des causes et des raisons qui l'ont justifiée. Ce phénomène de « rémanence » provoque l'attachement à des formes instituées en deçà des arguments explicitement avancés. Au XIXe siècle, l'organisation des écoles fut un enjeu important de la massification de l'instruction : à mi-chemin de la méthode simultanée héritée des Jésuites et de l'apprentissage individuel et aléatoire au domicile du régent, l'enseignement mutuel va par exemple structurer les interactions et les progressions au moyen de groupes de niveaux, d'une délégation du contrôle aux élèves-moniteurs, d'un mobilier et d'une architecture plaçant le maître en surplomb, d'une intensification générale de l'activité par l'usage des ardoises et de tableaux imprimés. Obéissance, ordre, discipline, application, moralité, paix sociale sont non seulement les vertus visées, mais aussi celles qui permettent à chaque rouage de tourner, aux savoirs de se démultiplier. Le grand progrès, c'est que « tous les élèves sont tout le temps occupés ». L'innovation a dû lutter pour faire son lit, mais elle trouve certainement un écho aujourd'hui, lorsque les maîtres ont le souci de rendre « actifs » leurs élèves et reconduisent les activités selon qu'elles ont plus ou moins bien « marché », « tourné » ou « fonctionné ».

Les rapports entre activité et savoir, travail et apprentissage, sont au centre, durant tout le XX[e] siècle, des théories et des débats sur l'éducation. *Etiennette Vellas* rappelle les liens entre les travaux scientifiques sur le développement de l'intelligence et des pédagogies actives qui se sont souvent réclamées de Bachelard, Dewey, Claparède, Wallon, Piaget ou Vygotski. Elle met en garde contre une logique scientiste subordonnant ou déduisant les démarches des théories, tout en montrant qu'assumer le paradigme constructiviste implique de penser les rapports entre le savoir visé et l'organisation du travail qui pourrait en découler… Si l'apprentissage passe par l'activité du sujet, et si cette activité cognitive est « une réorganisation des connaissances existantes comme du système permettant cette réorganisation », il faut créer, par l'organisation des situations de travail, les conditions de ce travail de réorganisation. Les enseignants autant que les chercheurs ont besoin de penser cette articulation, parce qu'ignorer les « lois » de l'apprentissage condamne à l'impuissance et qu'appliquer une doctrine clé en main mène au dogmatisme et à la pédagogie indifférenciée.

Pour *Philippe Jonnaert*, les théories constructivistes sont plus que d'autres objets de débats, voire de polémiques, parce qu'elles proposent une conception du savoir dont découle justement une organisation de l'enseignement. Les constructivistes dérangent parce qu'ils bouleversent « l'ordre institutionnel de l'organisation du monde et des connaissances » et suggèrent des modes alternatifs d'organisation des écoles, de découpage des programmes, d'évaluation des apprentissages. Contre l'idée fausse que l'épistémologie de la construction impliquerait la soumission du maître aux caprices de l'enfant, l'auteur rappelle que rien ne se construit sans confrontation du sujet à la réalité, ni rencontre avec les hommes, le langage et la culture qui assurent la transmission sociale des savoirs codifiés. Seulement, et la confrontation et la rencontre sont filtrées par l'expérience de la personne ainsi sollicitée. Les conséquences pour les institutions de formation seraient d'ordre pratique et éthique : les programmes et la formation des maîtres devraient proposer des familles de situations nécessitant la mobilisation des savoirs visés ; le projet d'instruire demanderait dès lors une forme d'humilité : « un enseignant constructiviste […] est une personne qui met en place les conditions pour que d'autres que lui construisent ce qu'ils ont à connaître ».

Alain Muller se place précisément du côté de l'apprentissage pour examiner dans quel champ de tensions évolue le métier d'enseignant. Il fait l'hypothèse que la problématique de l'organisation du travail

émerge dès que l'on passe d'une logique programmatique de notions à enseigner à une logique stratégique d'objectifs d'apprentissage à atteindre. Un programme se déroule linéairement dans le temps, ce qui permet de réguler le travail en ajoutant ou retranchant des segments. Dès que la référence devient externe à cet enchaînement – autrement dit, dès que l'on s'attache aux apprentissages réels des élèves – « tout est à reconstruire ». Il faut penser et combler, au temps *t*, la distance entre l'objectif visé et les savoirs déjà là, ce qui fait éclater l'ancienne solidarité entre paliers de progression, temporalités et regroupements. La fonction de l'enseignant se ramifie, se complexifie ; il faut passer de la gestion des ressources à une organisation du travail, créant et recréant en permanence un ordre nouveau. L'exemple des mathématiques montre que cette volonté de basculement peut sous-tendre les plans d'études, mais que la description des compétences à viser, des concepts à relier et des situations à aménager est trop imprécise pour ne pas générer de l'anxiété. Les enseignants sont sommés de « réussir pragmatiquement » là où l'institution et les experts ont « échoué épistémologiquement ». Il s'agit moins de trouver un coupable que de constater que nous sommes au milieu du gué : on ne peut pas mieux travailler sans mieux penser ce que produit ou doit produire l'activité.

La deuxième partie de l'ouvrage va donc porter sur l'évolution des pratiques, au carrefour des conceptions de l'apprentissage et de la conduite effective des activités. Il y a certes un écart entre le curriculum formel et le curriculum réel, mais cet écart n'est pas un *no man's land* ignoré des enseignants : il est aussi pensé et travaillé par eux, à l'interface de la gestion de classe en situation et des principes, des idées, voire des théories qui confortent leurs habitudes ou les incitent au changement.

Olivier Maulini et *Frédérique Wandfluh* posent le problème en croisant deux postulats : 1) les maîtres organisent le travail scolaire en découpant et planifiant – consciemment ou non – les savoirs enseignés ; 2) ils le font pragmatiquement, de manière plus ou moins conforme aux prescriptions officielles. Récrire les programmes sous forme de réseaux conceptuels ou de compétences d'intégration, c'est introduire théoriquement une nouvelle dimension dans le travail d'enseignement, une hiérarchisation des objectifs qui montre des relations et fixe des priorités, mais augmente aussi la complexité d'un cran. L'observation des pratiques curriculaires montre comment les maîtres vivent la tension et les ressources qu'ils mobilisent pour travailler et

faire travailler les élèves concrètement. Elle fait émerger six niveaux de régulation : la représentation des objectifs ; le repérage des objets de savoir ; les formes et formats d'activités ; les instruments utilisés ; les modes de contrôle et d'évaluation ; les attentes extérieures, anticipées par les enseignants. Chaque praticien combine ces éléments, en fonction de ce qu'il pense devoir faire mais aussi pouvoir faire idéalement. Il bricole un équilibre plus qu'il ne résout une équation, mais il le fait avec d'autant plus de compétence et de conviction qu'il sait concilier dynamique et contenu de la formation. « Mieux les maîtres situent ce qui s'apprend, moins ils suivent le programme, plus ils circulent dans un plan. » Ce type de guidage peut être vu comme une approximation, mais en comprendre la logique peut jeter un pont entre les ambitions institutionnelles et l'expertise de la profession.

Une étude de cas prolonge ce raisonnement en montrant comment une enseignante des premiers degrés peut gérer sa classe et organiser le travail en fonction d'objectifs globaux, au fil des activités, des rencontres, des problèmes vécus, des questions intéressantes posées par les enfants. *Michèle Bolsterli* et *Mireille Snoeckx* se placent du côté de la praticienne pour saisir les ressorts de son travail, les présupposés de son organisation : le découpage disciplinaire n'est pas posé *a priori*, mais sollicité et construit au cours de l'interaction ; les situations ne sont pas factices, mais s'inscrivent dans des pratiques sociales porteuses de sens et d'implication ; la littérature enfantine, le tri des déchets ou l'art contemporain sont autant de portes d'entrée dans la culture et les savoirs élémentaires. « On fait les choses dans le mouvement. C'est la vie de la classe qui nous mène ». On dirait de l'improvisation, mais les intuitions de l'enseignante s'enracinent dans une maîtrise conceptuelle, une connaissance approfondie des disciplines et une vigilance didactique de chaque instant. Ce *préorganisant* se fonde lui-même sur d'intimes convictions, difficiles à (faire) partager : inscription du savoir dans les pratiques, importance du symbolique, holisme de la formation, ouverture de l'école. Cet exemple plaide pour une approche humaniste – et pas seulement techniciste – des questions d'organisation : « les changements seraient à considérer à partir des angles symboliques et éthiques avant que d'être proposés en termes structurels ou d'ingénierie ».

Dominique Portante donne une autre illustration de redécoupage pragmatique en analysant un dispositif d'ateliers d'écriture en contexte plurilingue. La vie de la classe induit des projets de production écrite, un processus collectif de création, de discussion et d'amélioration

des textes, puis leur affichage ou leur publication dans le journal ou sur le site de l'école. La lecture et l'écriture ne s'apprennent ni en solitaire, ni par accumulation hors contexte de savoirs élémentaires, mais par la «participation à une communauté de pratiques autour d'un objet partagé». Les élèves ne font pas que travailler, ils participent à l'organisation du travail, ce qui les rend plus actifs et offre à la fois davantage de flexibilité. Il y a bien, semble-t-il, un changement de paradigme, concrètement incarné dans de nouveaux «formats de travail», «scénarios d'activités complexes», «genres pédagogiques alternatifs». Les moments d'étude ne sont pas supprimés, mais ils prennent place dans des ateliers particuliers où les élèves se regroupent autour de tables pour comprendre certaines notions ou entraîner des habiletés. L'écologie des apprentissages implique de combiner le moment de l'immersion et celui de l'élaboration, la construction des ressources et leur mobilisation en situation.

Georges Pasquier insiste sur ce versant plus ciblé, voire personnalisé, du travail de formation. Les communautés de pratiques et les projets collectifs peuvent certes constituer des contextes d'apprentissage, mais ils ne répondent pas automatiquement aux besoins de chaque élève. Comment gérer un groupe hétérogène en contrôlant aussi les progrès individuels ? Au moyen de dispositifs différenciant les activités : plans de travail, contrats, tutorat, groupes de besoins, ateliers. Des fichiers autocorrectifs à l'enseignement assisté par ordinateur, le principe de l'isolement – relatif et provisoire – pour s'approprier ou consolider un savoir a toujours eu sa place en pédagogie, moins pour adapter l'objectif à ce que chaque élève serait capable d'apprendre que pour les mener tous aux mêmes compétences en tenant compte, au départ, de leur diversité. L'enjeu est bien sûr de réduire les écarts – pas de les creuser ; de compléter le travail collectif – pas de s'y substituer. Suivant la manière dont il est conçu et pratiqué, le moment du contrat peut priver du maître ou lui offrir le temps de mieux prendre en charge certains enfants. Il peut laisser les autres à eux-mêmes ou les inciter à la prise d'initiatives et à la coopération. «Pour pouvoir en conscience se départir de l'obsession de la maîtrise de tout, il faut d'une façon ou d'une autre que les élèves en prennent le relais, qu'ils prennent en charge, au moins partiellement, ce souci d'efficacité.» Collective, individuelle ou mutualisée : la valeur de l'organisation se mesure moins au nombre de personnes silencieuses ou occupées qu'aux apprentissages qu'elle finit par provoquer.

Jean Archambault, *Roch Chouinard* et *Chantale Richer* partent, quant à eux, de l'idée qu'un bon fonctionnement des groupes d'élèves dans les cycles d'apprentissage participe d'une logique organique différente de la gestion, qui ne peut plus se contenter de rester confinée à la dynamique du groupe-classe, mais doit prendre en compte un jeu beaucoup plus souple avec les règles et relations interpersonnelles qui se construisent, déconstruisent et reconstruisent au gré des regroupements des élèves, que ce soit entre eux, ou entre les élèves et les enseignants. Avec les changements dans l'organisation scolaire, avec la mise en place des cycles d'apprentissage et des décloisonnements de groupes, avec le développement du travail collectif des enseignants, la classe n'est plus le seul lieu, ni même le centre des activités des élèves. Les modèles qui se développent actuellement dépassent largement le contexte de la classe. Mais les principes qui guident cette mise en place demeurent les mêmes. En effet, que les enseignants aient commencé à travailler en équipe ou non, que leur responsabilité à l'égard des élèves soit déjà collégiale ou encore individuelle, ils ne peuvent faire l'économie de savoir comment élaborer des règles de fonctionnement, comment enseigner aux élèves ces règles et les comportements qu'elles sous-tendent, comment intervenir pour maintenir les conditions propices à l'apprentissage, comment rétablir ces conditions quand cela devient nécessaire. Cependant, avec les changements, des défis nouveaux se présentent à eux, défis qui modifient sensiblement l'organisation de leur travail : ils doivent négocier avec des groupes d'élèves qui fluctuent selon les besoins d'apprentissage et ils doivent débattre avec leurs collègues de cycle des valeurs à promouvoir, des conceptions de l'apprentissage à mettre de l'avant et des attentes à avoir à l'égard des élèves.

La recherche de fécondité s'étend, on l'a vu, au-delà de l'espace confiné de la classe et de l'échéance de chaque année. La troisième partie part ainsi de l'idée que le travail scolaire est plus que la somme du travail des enseignants. Pour coordonner l'action commune et lutter contre les effets pervers de la taylorisation, les systèmes scolaires ont instauré ou tendent à instaurer des cycles longs, un suivi collégial et un travail d'équipe, des projets d'établissement. De fait, l'organisation du travail à ce niveau devient un objet de questionnement, de recherche et de développement, sachant que le passage d'une responsabilité individuelle à un rendre compte collectif a des répercussions sur les pratiques personnelles et sur le management de toute l'organisation.

Dans sa contribution, *Caroline de Rham* présente quelques extraits d'une recherche exploratoire conduite dans deux établissements primaires du canton de Genève, décrivant la manière dont les enseignants s'emparent du concept de l'organisation scolaire et l'assimilent au contexte propre de leur lieu de travail lorsqu'ils sont amenés à développer de nouveaux espaces-temps d'enseignement. En effet, l'analyse montre comment un concept théorique esquissé dans le cadre d'un dispositif d'accompagnement et de formation, pourtant initialement partagé avec un grand souci de communication et de suivi – l'organisation modulaire de l'enseignement – aboutit à des réalisations différentes sur le terrain, à partir de « présupposés, compréhensions, fonctionnements et priorités particuliers aux équipes enseignantes ». Concevoir la transformation de l'organisation du travail comme une finalité en soi, aspirer à sa stabilisation et son installation définitives afin de pouvoir passer à « autre chose » peut ainsi être le but de certaines équipes, alors que d'autres ne cessent de l'interroger, de le réinventer, de chercher de nouvelles combinaisons d'un outil qu'elles estiment n'avoir jamais fini d'apprivoiser.

L'enjeu de l'organisation du travail scolaire est double, en ce sens qu'il renvoie à la fois à l'organisation du travail des élèves et à l'organisation du travail des professeurs entre eux. *Danielle Bonneton* montre dans quelle mesure la construction du travail et des compétences collectives représente davantage que la somme des parties et affirme que le travail collectif recouvre une dimension particulière en ce sens qu'il n'est pas la résultante d'activités juxtaposées, mais bien « la construction d'activités en regard de nouveaux objectifs et finalités collectivement posés ». Pour y parvenir, un travail conséquent sur les objectifs, sur l'élaboration, l'articulation et l'évaluation des dispositifs mis en œuvre est nécessaire, voire indispensable afin de construire de la cohérence avec et dans la diversité des personnes et des situations, de traiter les différences et les ressemblances. L'auteure souligne à cet effet « que rien n'est moins anodin que les discussions et décisions qui sont prises dans les conseils de maîtres ». En même temps, elle met en évidence que ces lieux de dialogue, imposés institutionnellement, ne restent qu'un « artifice » tant que les enseignants – y compris la hiérarchie – n'ont pas appris à les habiter, à les considérer comme lieu privilégié de réflexion sur l'élève et de prise de décision en faveur d'une poursuite optimale de son parcours de formation.

Toujours au sujet du travail d'équipe, *Lina Fernandez* et *Cristina Tosio* interrogent les transformations identitaires du métier d'enseignant qui vont de pair avec l'introduction des cycles pluriannuels. Car au-delà des aspects purement structurels, cette nouvelle conception du parcours de formation des élèves s'associe à l'obligation d'une nouvelle culture professionnelle qui, certes, accorde une plus grande autonomie aux établissements scolaires, mais limite en même temps celle de l'enseignant individuel. Elle le contraint désormais à partager ce qui, il y a peu, faisait encore partie de son « jardin privé » : sa manière de planifier et d'organiser le travail, sa conception de l'enseignement. Elle exige que des responsabilités désormais individuelles deviennent collectives et partagées avec les collègues : la gestion de la progression des élèves, leur évaluation, la décision des régulations qui s'imposent. Des extraits d'interviews conduits avec des enseignants pourtant « acquis à la cause » montrent que les « épreuves » personnelles des uns et des autres varient considérablement selon les identités constituées, mais aussi selon les dispositifs mis en place.

Marie-Ange Barthassat poursuit le questionnement en adoptant cette fois la perspective du projet d'établissement, nouvelle forme d'organisation du travail qui accompagne l'introduction des cycles d'apprentissage dans le cadre de la rénovation de l'école primaire genevoise. Elle part du point de vue qu'étudier le travail des enseignants, leurs préoccupations, leur manière de faire et de penser professionnellement, reste certes difficile, mais s'avère pourtant incontournable si l'on veut comprendre les problématiques émergeantes, afin d'être à même de contribuer à l'évolution du système. À partir d'observations récoltées au cours de ses collaborations avec un grand nombre d'écoles engagées dans la rénovation genevoise, qu'elle confronte à des données plus systématiques produites dans le cadre d'une enquête sur la santé et la satisfaction professionnelle des enseignants, elle met en relief quelques tensions et contradictions qui traversent la réalité quotidienne de celles et ceux qui sont censés réaliser sur le terrain les nouvelles politiques éducatives. Mais elle souligne également qu'en dépit d'une charge de travail augmentée, l'entrée en matière par le projet d'établissement offre des perspectives prometteuses à différents niveaux de l'organisation – à condition que le projet renforce les équipes en les invitant « à s'organiser, à questionner et construire ensemble des réponses adaptées à leurs réalités ».

Yaya Mané et *Claude Lessard* analysent à ce propos le rôle que sont amenés à jouer les intervenants externes, dès lors qu'il s'agit d'accompagner les acteurs scolaires dans leur quête de changement. Partant de l'idée que l'accompagnement suscite actuellement beaucoup d'engouement dans la plupart des secteurs socioprofessionnels, ils concluent qu'il s'agit d'une expression à la mode, mais aussi d'une pratique en émergence, voire d'un « mot magique » censé répondre aux incertitudes et au manque de savoir-faire qu'ont mis au jour les récentes réformes et auxquels les modes plus traditionnels de formation continue ne semblent pas apporter de réponses probantes. Après un tour d'horizon de la littérature touchant cette problématique, les auteurs livrent les premiers résultats d'une analyse du discours de conseillers pédagogiques québécois à propos de l'accompagnement. L'objectif de la recherche est de cerner ce que les conseillers disent de cette pratique, de voir quel(s) rapport(s) ils établissent entre leur fonction et le travail à assumer et de dégager, s'il y a lieu, des pistes en vue de leur formation éventuelle à une pratique effective et efficiente de l'accompagnement. Il est intéressant de constater tout au long de la présentation des résultats de cette recherche combien le souci d'organiser le travail d'autrui et celui d'organiser son propre travail s'entrelacent à partir du moment où l'acte d'enseigner et de former se pense comme un acte de faire apprendre.

Pour terminer, la quatrième partie de l'ouvrage traite du pouvoir d'organiser et de la redistribution du travail, dans une perspective de professionnalisation encore en voie de réalisation. Textes programmatiques, pratiques enseignantes, coordination de l'action dans les établissements : les changements ne sont pas tous coordonnés, ni prescrits, ni maîtrisés dans les détails, mais ils peuvent contribuer à la redistribution des pouvoirs dans l'institution, à la généralisation de nouveaux modes d'évaluation et de régulation du travail des élèves et des enseignants. Il s'agit donc d'explorer ce qui change (ou pourrait changer) dans la division du travail, la nature des prescriptions, le contrôle de l'ordre et du désordre dans l'école, car si un mouvement d'ensemble se dessine, il peut donner du sens aux changements locaux, être accompagné ou mis en discussion.

Les incitations à développer la réflexion dans ce sens se multiplient en lien avec l'orientation des systèmes vers les nouveaux principes de la gestion publique. En même temps, les études comparatives internationales lancées par l'OCDE ont clairement montré le rôle décisif qui revient à la culture et au fonctionnement au sein des

établissements dès lors qu'il s'agit d'accroître l'efficacité de l'enseignement-apprentissage. Pour *Monica Gather Thurler*, cette instance politique est ainsi parvenue à réaliser en peu de temps ce que la recherche en éducation n'a pas réussi à faire en plus de trente ans : mettre en évidence et faire admettre le rôle significatif qui revient aux établissements dans la fabrication de l'échec scolaire, ou sa diminution. Le pas suivant consistant à admettre qu'il est possible d'aller au bout du processus du changement en l'amorçant par une nouvelle division du travail des enseignants, qui parvienne à exploiter au mieux les ressources humaines et matérielles existantes. Ce processus passera par la construction de « compétences clés construites par une communauté de praticiens lorsqu'elle apprend à mettre en commun et à capitaliser son expertise ». En d'autres termes : un fonctionnement qui permet de réagir, de se réorganiser face au développement exponentiel et à la diversification des savoirs et savoir-faire accablante, qui pose la difficile question de leur repérage, validation, capitalisation, transmission et diffusion.

Louise Lafortune évoque aussi les avantages de la coordination de l'action dans les équipes responsables d'un ou plusieurs cycles d'apprentissage. Agir et raisonner de manière coordonnée représente une charge mais aussi une ressource nouvelle, la meilleure façon de répondre aux besoins des élèves de manière souple et différenciée. Cela demande un processus régulier d'évaluation des apprentissages, l'analyse collective des pratiques pédagogiques et un accompagnement de proximité des équipes-cycles. Cet accompagnement est une des conditions du changement, du développement d'un « agir compétent professionnel », individuel et collectif. Il passe par trois étapes successives : 1) une situation d'insécurité, de déséquilibre et un sentiment d'incompétence chez les enseignants ; 2) un intérêt progressif pour les débats et l'échange d'idées en matière de pédagogie ; 3) un climat d'engagement réflexif permettant le retour systématique sur les expériences collectives. Une organisation scolaire misant sur le soutien aux équipes et aux établissements aurait le mérite de diminuer les situations d'épuisement et de favoriser le bien-être professionnel.

Moins confiante dans la capacité d'auto-organisation de l'établissement et des enseignants, *Andreea Capitanescu Benetti* montre que leurs marges de manœuvre sont bien plus limitées qu'ils ne le croient. Elles sont limitées parce que « l'institution pense et organise le travail scolaire en amont », par les programmes, les grilles horaires, les objectifs d'apprentissage, les méthodologies, l'évaluation avec ses formes,

ses usages et sa fréquence, la relation famille-école, la réglementation des devoirs que l'élève est censé faire à domicile, l'aménagement de la classe ou du mobilier, le travail en équipe, les sorties, les sports, la santé des élèves, etc. Mais elles sont également limitées parce que les enseignants s'imposent des règles de conduite visant à leur offrir un cadre sécurisant à l'intérieur duquel le manque de compétence est vécu de manière moins stressante. Pour l'auteure, il s'agit donc de combattre au moins deux illusions : celle qui présenterait un enseignant collé aux prescriptions institutionnelles, et celle qui le décrit comme un perpétuel déviant se désintéressant des demandes plus ou moins explicites de l'institution. En fin du compte, vouloir trop bien faire et trop contrôler enferme l'ensemble des acteurs – dirigeants et enseignants – dans une conception de l'organisation du travail scolaire qui ne peut que s'avérer figée et inopérante.

Si bien que, lorsqu'une réforme propose aux enseignants une plus large autonomie d'organisation de leur travail, elle peut être combattue pour cette raison même. Pour *Philippe Perrenoud*, il ne faut pas nécessairement interpréter ce peu d'enthousiasme comme un refus des idées novatrices, ni comme une résistance contre tout changement, ni comme peur de l'autonomie et encore moins comme l'expression d'un désir d'être pris dans un moule. À son avis, disposer d'une plus forte autonomie d'organisation dans leur travail met les enseignants en difficulté parce qu'ils ne savent pas organiser leur travail à une plus large échelle ou sur des temps plus longs, parce qu'il leur manque les compétences didactiques et pédagogiques permettant de tirer un réel parti d'organisations plus flexibles et complexes, enfin, des compétences de négociation et de coopération avec des égaux. À partir de ces compétences individuelles et collectives, il est possible de retenir trois enjeux de formation : développer un véritable rapport à l'organisation du travail, s'ouvrir à la dimension collective et construire les outils conceptuels nécessaires. C'est à ce projet que ce livre peut en somme contribuer.

Bibliographie

ALLAL, L. (2006). *Réflexions transatlantiques sur les réformes scolaires*, Genève, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

ALTER, N. (2000). *L'innovation ordinaire*, Paris, Presses universitaires de France.

ALTER, N. (2002). « L'innovation : un processus collectif ambigu », dans N. Alter (dir.), *Les logiques de l'innovation – Approche pluridisciplinaire*, Paris, La Découverte, p. 15-40.

ARSENAULT, J. et Y. LENOIR (2005). « Les cycles d'apprentissage à l'école québécoise : à quels modèles se référer ? », dans Y. Lenoir, F. Larose et C. Lessard (dir.), *Le curriculum de l'enseignement primaire : regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices*, Sherbrooke, Éditions du CRP, Université de Sherbrooke, p. 221-244.

BARRÈRE, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*, Paris, L'Harmattan.

BARTHASSAT, M.-A., A. CAPITANESCU BENETTI et M. GATHER THURLER (à paraître). « Créer en exploitant les marges d'autonomie », dans F. Cros (dir.), *L'agir innovationnel. Source de changement et de professionnalisation*, Bruxelles, De Boeck.

BLANCHARD-LAVILLE, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris, Presses universitaires de France.

BOLSTERLI, M. et O. MAULINI (2007). *Entrer dans l'école. Rapport au savoir et métier d'élève*, Bruxelles, De Boeck.

BOURDIEU, P. (1966). « L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, *3*, p. 325-347.

BRONCKART, J.-P. et M. GATHER THURLER (2004). *Tranformer l'école*, Bruxelles, De Boeck.

BRUNER, J.S. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Paris, Retz.

CRAHAY, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*, Bruxelles, De Boeck.

CROZIER, M. et E. FRIEDBERG (1977). *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*, Paris, Seuil.

DELORS, J. (dir.) (1996). *L'éducation : un trésor est caché dedans. Rapport de la commission internationale sur l'éducation pour le XXIe siècle*, Paris, OCDE et Odile Jacob.

DEP – Direction de l'enseignement primaire (1994). *Individualiser les parcours de formation, apprendre à mieux travailler ensemble, placer les enfants au cœur de l'action pédagogique. Trois axes de rénovation de l'école primaire genevoise. Texte d'orientation*, Genève, Département de l'instruction publique.

DRAELANTS, H. (2006). *Le redoublement est moins un problème qu'une solution. Comprendre l'attachement social au redoublement en Belgique francophone*, Cahier de recherche en éducation et formation, nº 52, Louvain, Université catholique de Louvain, Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation et Chaire UNESCO de pédagogie universitaire.

DUBET, F. (2002). *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil.

DUBET, F. et M. DURU-BELLAT (2000). *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*, Paris, Seuil.

DUJARIER, M.-A. (2006). *L'idéal au travail*, Paris, Presses universitaires de France.

DUPRIEZ, V. et X. DUMAY (2006). « Élèves en difficulté d'apprentissage : parcours et environnements éducatifs différenciés en fonction des structures scolaires », Cahier de recherche en éducation et formation, nº 51, Louvain, Université catholique de Louvain, Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation et Chaire UNESCO de pédagogie universitaire.

DURU-BELLAT, M. (2006). *L'inflation scolaire : Les désillusions de la méritocratie*, Paris, Seuil.

FABRE, M. et E. VELLAS (dir.) (2007). *Problématisation et situations de formation*, Bruxelles, De Boeck.

FAVRE, B., J.-M. JAEGGI et F. OSIEK (2005). *Projet d'école et rénovation de l'enseignement primaire*, Cahier nº 13, Genève, Service de la recherche en éducation.

FIJALKOW, J. et Th. NAULT (dir.) (2002). *La gestion de la classe*, Bruxelles, De Boeck.

FOUCAULT, M. (1975). *Surveiller et punir*. *Naissance de la prison*, Paris, Gallimard.

GATHER THURLER, M. (2000a). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*, Paris, ESF.

GATHER THURLER, M. (2000b). « L'innovation négociée : une porte étroite », *Revue française de pédagogie*, *130*, p. 29-42.

GATHER THURLER, M. (2004). « Accompagner l'innovation de l'intérieur : paradoxes du développement de l'organisation scolaire », dans G. Pelletier (dir.), *Accompagner les réformes et les innovations en éducation. Consultance, recherches et formation*, Paris, L'Harmattan, p. 69-99.

GATHER THURLER, M. (2005). « Les cycles pluriannuels et leur impact sur le travail des enseignants », dans D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 463-480.

GATHER THURLER, M. (2007). « L'établissement scolaire, lieu d'orientation des pratiques pédagogiques », dans V. Dupriez et G. Chapelle (dir.), *Enseigner*, Paris, Presses universitaires de France, p. 203-208.

GATHER THURLER, M. (à paraître). *Savoirs d'innovation*, Bruxelles, De Boeck.

GOODY, J. (1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Paris, Éditions de Minuit.

GPR – Groupe de pilotage de la rénovation (1999). *Vers une réforme de l'enseignement primaire genevois*, Genève, Département de l'instruction publique.

HABERMAS, J. (1991). *De l'éthique de la discussion*, Paris, Flammarion.

HALL, G.E. et S.M. HORD (2001). *Implementing Change : Patterns, Principles, and Potholes*, Boston, MA, Allyn and Bacon.

HUTMACHER, W. (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois*, Cahier nº 36, Genève, Service de la recherche sociologique.

JOBERT, G. (1998). *La compétence à vivre. Contribution à une anthropologie de la reconnaissance au travail*, Tours, Université François Rabelais. Mémoire pour l'habilitation à diriger des recherches.

JOBERT, G. (2000). « L'intelligence au travail », dans P. Carré et P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et méthodes de l'analyse du travail*, Paris, Dunod, p. 205-221.

LAFORTUNE, L. (dir.) (2004). *Travailler en équipe-cycle. Entre collègues d'une école*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

LELIÈVRE, C. (2004). *L'école obligatoire : pour quoi faire ? Une question trop souvent éludée*, Paris, Retz.

LESSARD, C. (1999a) *La rénovation de l'école primaire genevoise : une étude de cas*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation

LESSARD, C. (1999b), *Écoles sans échelons ou cycles d'apprentissage à l'école primaire : éléments comparatifs*, Congrès annuel de l'Association des cadres scolaires du Québec, Québec, 9 décembre.

LESSARD, C. et M. TARDIF (2001). « Les transformations actuelles de l'enseignement : trois scénarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante », *Éducation et francophonie*, *XXIX*(1), <www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/29-1/04-Lessard-Tardif.html>, consulté le 21 avril 2007.

LIFE – Laboratoire de recherche Innovation-Formation-Éducation (dir.) (2003). *L'École entre autorité et zizanie. Ou 26 façons de renoncer au dernier mot*, Lyon, Chronique Sociale.

MAGNIN, Ch. (2001). « Le Grand Conseil genevois et l'accès aux études des enfants des classes populaires. 1885-1961 », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, *1*, p. 13-40.

MARCEL, J.-F. (dir.) (2004). *Les pratiques enseignantes hors de la classe*, Paris, L'Harmattan.

MAULINI, O. (2005). *Questionner pour enseigner et pour apprendre. Le rapport au savoir dans la classe*, Paris, ESF.

MAULINI, O. et Ph. PERRENOUD (2005). « La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions », dans O. Maulini et C. Montandon (dir.), *Les formes de l'éducation. Variété et variations*, Bruxelles, De Boeck, p. 147-168.

MEIRIEU, Ph. (2004). *Faire l'École, faire la classe*, Paris, ESF.

MEIRIEU, Ph. (2005). *Nous mettrons nos enfants à l'école publique*, Paris, Fayard, coll. « Mille et une nuits ».

MEIRIEU, Ph. et S. LE BARS (2001). *La machine-école*, Paris, Gallimard.

MORIN, E. (1977). *La méthode*, Tome 1, *La nature de la nature*, Paris, Seuil.

NAULT, Th. et J. FIJALKOW (dir.) (1999). « La gestion de classe », *Revue des sciences de l'éducation*, *XXV*(3), p. 533-570.

OCDE – Organisation de coopération et de développement économiques (2001). « Quel avenir pour l'école ? », dans *Analyse des politiques d'éducation*, Paris, OCDE, Centre de recherche et d'innovation dans l'enseignement, p. 137-162.

PERRAUDEAU, M. (1997). *Les cycles et la différenciation pédagogique*, Paris, Armand Colin.

Perrenoud, Ph. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Genève, Droz.

Perrenoud, Ph. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF.

Perrenoud, Ph. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, Paris ESF.

Perrenoud, Ph. (2002). *Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Perrenoud, Ph. (2005). « Peut-on réformer le système scolaire ? », dans D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 37-58.

Quéva, R. (2003). *Les cycles de l'école primaire : compétences générales et compétences spécifiques*, Paris, Hachette Éducation.

Rayou, P. et A. Van Zanten (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?*, Paris, Bayard.

Rey, B., D. Ivanova, S. Kahn et F. Robin (2003). *Pistes pour la mise en place des cycles à l'école fondamentale à l'usage des enseignants et des directeurs d'école*, Bruxelles, Ministère de la Communauté française de Belgique, Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique.

Sen, A. (1992/2000). *Repenser l'inégalité*, Paris, Seuil.

Senge, P. (1991). *La cinquième discipline. L'art et la manière des organisations qui apprennent*, Paris, First.

Touraine, A. (1997). *Pourrons-nous vivre ensemble, égaux et différents ?*, Paris, Fayard.

UNESCO – Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (1990). *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous*, adoptée à Jomtien, Thaïlande, 5-9 mars, New York et Paris, UNESCO, <www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/JOMTIE_F.PDF>, consulté le 21 avril 2007.

Vellas, E. (2002). « "Éduquer au mieux". Une finalité qui appelle la contribution de la recherche pédagogique », *Éducation et francophonie*, *XXX*(1), <www.acelf.ca/revue/XXX-1/articles/04-Vellas.html>, consulté le 21 avril 2007, repris dans Ch. Gohier (dir.) (2002). *Enseigner et libérer. Les finalités de l'éducation*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 61-81.

Watzlawick, P. (1980). *Le langage du changement. Éléments de communication thérapeutique*, Paris, Seuil.

Sites Web à consulter

LIFE – Laboratoire de recherche Innovation-Formation-Éducation. <www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life>.

Projet HarmoS – Harmonisation de la scolarité obligatoire en Suisse, <www.edk.ch/f/CDIP/Geschaefte/HarmoS/default.html>.

CIIP – Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, <www.ciip.ch>.

PARTIE



TRAVAILLER POUR APPRENDRE ?

CONCEPTION DU SAVOIR ET ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT

CHAPITRE



« Touche pas à mon école ! »

Permanence et changement dans l'organisation de l'enseignement

Danièle Périsset Bagnoud
Haute école pédagogique du Valois et Université de Genève
Daniele.Perisset@hepvs.ch

Lorsque les innovations scolaires quittent les intentions louables, lorsque les projets se concrétisent et demandent à ce que les procédures d'organisation du travail scolaire soient modifiées, ces innovations acquièrent une visibilité certaine. L'opinion publique peut s'en emparer. Les débats contemporains sur les cycles d'apprentissage, les notes ou encore l'évaluation de l'efficacité de l'enseignement en témoignent. Pourtant, le processus n'est pas nouveau. Au début du XIX[e] siècle, l'Occident s'est enflammé à propos de l'enseignement mutuel et des changements structurels que l'innovation pédagogique proposait. L'épisode est suffisamment rare pour que, dans le contexte des débats politiques et publics actuels, il soit intéressant de se pencher sur ce passé et de comprendre comment une dialectique politique et sociale, nourrie de résistances et de rémanences, s'est jadis construite autour d'une question apparemment technique : celle de l'organisation du travail scolaire dans le cadre de l'enseignement au degré primaire des écoles du peuple en Suisse romande.

De la résistance, le Petit Robert indique qu'il s'agit d'un « phénomène physique qui s'oppose à une action ou à un mouvement » ou encore d'une « force qui s'oppose à une autre pour ne pas en subir les effets » ou « tendre à l'annuler ». De la rémanence, le *Dictionnaire de la langue française Robert* (1985) dit qu'il s'agit de la « persistance partielle d'un phénomène après disparition de sa cause ». Reprenant le concept dans le champ de l'éducation, Bugnard (2003-2004, p. 3) l'identifie au « défaut de lucidité historique [qui] fomente les résistances ». L'historien en appelle à l'histoire longue pour retrouver les raisons oubliées, issues d'un rapport perpétuel de ruptures et de continuités qui ont présidé à l'installation durable de pratiques scolaires « allant de soi » dont plus personne n'interroge l'origine, « état *ante* de la culture scolaire dont certaines conséquences perdurent quand bien même les conditions de leur genèse se sont obscurcies » (Bugnard, 2003-2004, p. 12). De fait, la rémanence représente la structure d'un état donné que nul ne perçoit plus parce qu'enfouie au cœur de l'épaisseur stratifiée des histoires conjoncturelles successives qui, une couche recouvrant la précédente, l'habillent et lui donnent un aspect apparemment immortel, assurément erroné. Retrouver les circonstances originelles qui entourent la naissance d'un fait éducatif, c'est convoquer la mémoire des circonstances historiques et contextuelles oubliées ; reconnaître la source d'une rémanence, c'est l'en distinguer des mythes qui ont finalement gagné le sens commun, celui de la tradition que personne n'interroge plus.

Résistances et rémanences ont dès lors en commun un certain rapport au changement et à la tradition. Pourtant, résistances et rémanences se situent à des niveaux différents : les résistances restent conjoncturelles, de par leur action dirigée contre un autre mouvement qu'il s'agit d'éviter, voire d'annihiler. Les rémanences habitent à long terme des structures qui ont oublié la raison conjoncturelle de leur mise en place, se sont transformées jusqu'à devenir « naturelles ». Ainsi, du changement naît la tradition, que ne connaissent pas les sociétés traditionnelles. La tradition est une construction sociale, produite par une histoire revisitée, dans le but de laisser perdurer artificiellement les effets d'une organisation qui a perdu sa raison d'être. L'ethnologue Antonietti (1995, p. 178) rappelle que « la "tradition" est un produit de la modernisation », typique des phases de changements sociaux rapides. Toute structure organisée et organisante, à un moment donné, a été innovante : pour rompre avec une habitude, un savoir-faire dont les limites devaient être dépassées parce que devenues inopérantes ; ou parce que l'évolution sociale imposait aux dirigeants d'innover pour ne rien changer, de s'adapter pour conserver la maîtrise de la structure en danger. Comme le rappellent Watzlawick, Weakland et Fisch (1975) : « Plus les choses changent plus elles restent pareilles » (p. 19). La relation paradoxale entre changement et permanence est ainsi exprimée, nourrissant le cercle innovation-résistances, couple inconciliable mais inséparable, auquel participent les rémanences, appelées à justifier une tradition.

Innovations et résistances appartiennent au même mouvement, double face d'un Janus qui sait ce qu'il perd s'il y a changement, mais ne sait pas ce qu'il y gagne ; dynamiques tendues qui contribuent au développement et à l'évolution d'un système. Changements et résistances, rémanences et tradition : l'histoire se répète. La société ne semble pas apprendre de son passé, et ses acteurs gardent en mémoire les seuls événements qui servent leur cause ; car l'ordre social n'est jamais naturel : il est issu d'une longue construction, sans cesse remaniée, régulée. Aucune magie ni don divin dans sa structure ; seulement l'oubli des circonstances, des problèmes qui ont trouvé, dans une voie que nul ne peut effacer ni reprendre, une solution, un habit dont le quotidien ne voit plus la trame et ignore, de plus ou moins bonne foi, la source de rémanence. Que survienne une rupture, une proposition ou une revendication impliquant un changement d'ordre : la fragilité, l'arbitraire, les implicites d'une organisation ordinaire sont mis en évidence. L'ordre traditionnel, construit en s'appuyant sur des

bases transformées, devenues erronées, est convoqué comme s'il était immuable. Fausses évidences et dynamiques contraires fonctionnent en tant que moteur de développement et d'évolution.

Notre contribution se place dans une perspective historienne et se propose de restituer quelque peu la mémoire de l'institution scolaire par rapport à l'organisation du travail au degré primaire de l'école publique dans le cadre géographique de la Suisse romande. Les livres d'époque que nous avons consultés proviennent de la Bibliothèque publique et universitaire de Genève, témoins de débats anciens. Nous souhaitons analyser le contexte social de l'émergence de l'enseignement mutuel au début du XIXe siècle, ses caractéristiques et les oppositions que la méthode a soulevées. Nous tenterons en synthèse d'appréhender globalement la dynamique interactive entre changements, rémanences et résistances, dynamique que nous estimons aussi utile pour permettre une analyse distanciée des enjeux pédagogiques d'hier ou d'aujourd'hui.

1. Typologie des acteurs concernés

Autonomie et jeux de pouvoirs règlent les relations au sein des organisations ; à chaque acteur sa logique particulière, inscrite dans des fonctionnements rationnels porteurs de sens. Le pouvoir est, d'après Bernoux (1985), la capacité pour un groupe d'acteurs d'agir sur un autre groupe d'acteurs et d'en conditionner l'action. Le pouvoir est un jeu relationnel obéissant aux règles et logiques stratégiques de groupes et d'individus.

1.1. Propositions pédagogiques : un contexte social donné

Dans le champ scolaire, trois catégories d'acteurs représentant les forces légitimées s'affrontent en permanence : les acteurs politiques, ceux du terrain et ceux de la recherche (Lussi, Périsset Bagnoud, Hofstetter et Schneuwly, 2004). Relativement à l'histoire de l'innovation pédagogique qui nous occupe, les acteurs des deux premières catégories sont bien actifs. Les premiers sont responsables de l'administration scolaire. Ils représentent l'autorité qui régit l'école, lui donne son mandat, nomme le corps enseignant, légitime savoirs et pratiques dans l'instruction publique. Le contexte du début du XIXe siècle voit intervenir avec force, au rang de ces acteurs, le clergé

dont l'implication dans les affaires de l'État est encore importante. Les acteurs professionnels représentent le champ du terrain scolaire au quotidien : enseignants de l'école publique, ils sont chargés, par le politique, de transmettre la connaissance légitimée. Nommés par les communes, peu ou pas formés au XIX[e] siècle, les instituteurs d'alors ne revendiquaient pas le titre de professionnels ni celui d'acteurs. Il en est de passionnés qui, s'alliant avec les pédagogues de renom, bouleversent l'ordre établi, introduisent des pratiques innovantes et réussissent dans leur entreprise (Bovet, 1938, pour Neuchâtel ; Panchaud, 1967, pour Lausanne ; voir encore le Père Girard, de Fribourg, dans le cadre de l'enseignement mutuel en Suisse : Le Père Girard, 1950 ; Mützenberger, 1997).

Chaque période est caractérisée par des enjeux sociaux que reflète notamment l'organisation du système scolaire. L'élargissement au peuple de l'instruction publique pose un certain nombre de problèmes que plusieurs pédagogues éclairés ont tenté de résoudre. L'enseignement mutuel semble avoir été un exemple particulièrement parlant des défis sociaux posés par la généralisation de l'instruction primaire.

1.2. Scolariser les masses populaires : enjeux politiques et économiques du XIX[e] siècle

Enjeu politique majeur de la Restauration, la scolarisation des masses fait l'objet de toutes les attentions, bien que les finances publiques pour cet objet restent modestes. Et pour cause : Bugnard (2003-2004) rappelle que dans ces sociétés d'ordre hiérarchisé, l'école, organisée elle aussi par ordres, sert d'abord à mouler l'élève dans sa condition d'origine. L'éducation se fait selon le mérite bourgeois de la promotion pour celui qui « réussit », avec son corollaire discriminant, l'échec scolaire. L'école reproduit l'ordre social qui, lui, reproduit l'ordre divin : il appartient aux élites, formées à dessein, dans des écoles privilégiées et selon des méthodes finement établies, notamment par les Jésuites dès le XVII[e] siècle, de servir l'État.

Plusieurs raisons soutiennent l'expansion de la méthode mutuelle au début du XIX[e] siècle. Panchaud (1967) note que son introduction répond à deux buts prioritaires relatifs à l'idéologie du droit à l'éducation. Il s'agissait, d'une part, d'offrir aux futurs ouvriers l'instruction nécessaire à l'accomplissement de leur travail sans grever les finances de l'État (but économique) et, d'autre part, de former le citoyen à

répondre aux charges démocratiques qui lui reviennent désormais, tout en maîtrisant les éventuels débordements sociaux (but politique). La méthode séduit des pédagogues reconnus, que les politiques soutiennent dans un premier temps à cause des avantages moraux et sociaux promis : obéissance, ordre, discipline, application, moralité, paix sociale (Tronchot, 1973). À Genève[1], l'enseignement mutuel est notamment introduit à Saint-Gervais, « faubourg insurrectionnel par excellence […] de manière à contrôler plus efficacement les classes populaires par l'éducation scolaire de leurs enfants » (Müller, 2005). Le pasteur Ramu (1828) insiste sur la nécessité de développer l'instruction primaire au service du commerce et de l'industrie, car deux tiers des pauvres ne savent ni lire ni écrire : un tableau relevant les condamnations pour délits entre 1819 et 1827 montre que ceux qui ont reçu le moins d'instruction ont commis le plus de délits. L'utilité préventive de l'instruction, qui favorise en outre une certaine insertion sociale, est relevée, comme la nécessité d'avoir de bonnes écoles, telles celles ayant adopté avec succès la méthode d'enseignement mutuel, notamment dans les nouveaux territoires concédés à Genève par la France et le Royaume de Sardaigne, catholiques et ruraux, et qui ont un taux d'alphabétisation fort bas (Müller, 2005). Müller relève encore que la méthode est « perçue comme l'outil éducatif providentiel car "la plus propre à former une génération active, laborieuse, animée d'un esprit d'ordre et d'une généreuse émulation" » (extrait des rapports lus à la Société des souscripteurs pour l'instruction religieuse et pour la musique sacrée, le 3 décembre 1822, Genève, p. 3-4). En effet, l'éducation scolaire offerte doit être suffisante pour former aux « habitudes d'ordre, de propreté, de subordination, de travail » (Lütscher, 1834, p. 39), et ce, avec une dépense réduite de par l'économie de salaire des enseignants qui en résulte, les classes sous la direction d'un seul maître pouvant compter plusieurs centaines d'enfants (Bryois, 1927 ; Maillefer et Mottaz, 1909 ; Martin, 1841 ; Tronchot, 1973).

1. À propos de l'enseignement mutuel à Genève, voir aussi Hofstetter (1998).

2. Rémanences éducatives et structures novatrices

L'attention que porte le politique à l'éducation relève du souci de maintenir un certain ordre social : les moyens mis à disposition de l'éducation des enfants issus du peuple ou de l'élite sont différents.

2.1. Deux mondes parallèles

Au début du XIXe siècle, le peuple et l'élite sont formés selon des logiques incompatibles. Le système de formation de l'élite relève de la conception médiévale de l'université humaniste et libérale (Lessard et Bourdoncle, 2002). Cette formation morale, ordonnée par la théologie et la philosophie, voit étudiants et professeurs occupés à débattre de savoirs universels incorporés, transmis et discutés pour leurs propres finalités, de manière désintéressée, hors de toute contingence utilitaire du travail. De par son coût, elle est le fait des classes aisées et est confiée à l'élite intellectuelle et religieuse.

La formation du peuple dépend souvent de la bonne volonté de pasteurs dévoués à leur paroisse ; elle dépend aussi de la générosité toute relative des collectivités publiques, d'où la nécessité apparue au XIXe siècle de rendre sa fréquentation non seulement obligatoire mais aussi gratuite (Hofstetter, Magnin, Criblez et Jenzer, 1999). Elle dépend aussi de l'instruction plus ou mois indigente de régents engagés au hasard de leurs pérégrinations (Boucard, 1938 ; Mayeur, 1981 ; Tronchot, 1973). Deux formules résument la distance entre ces deux écoles appartenant à deux mondes parallèles qui ont perduré au XXe siècle : « Sans latin, il n'y a pas d'instruction véritable. Il y a instruction publique, gratuite et obligatoire, c'est-à-dire rien » (Bugnard, 2003-2004, p. 142, citant Savary, 1932). Anathème auquel répond la formule de Maulini (2004) : « En démocratie, le peuple a forcément le pouvoir. Pas fatalement le savoir. Sinon, pourquoi l'école serait-elle publique, laïque et obligatoire ? » À l'élite, le pouvoir supérieur que donne, en plus de la naissance, le savoir ; au peuple mal né, le pouvoir d'élire les puissants, et le devoir de se former à des savoirs utiles (et méprisés de l'élite) pour les métiers que la Providence lui destine.

2.2. Organisation et rémanences pédagogiques au moment du développement des innovations pédagogiques

Au début du XIXe siècle, les écoles élitaires des Jésuites sont, et de longue date, structurées par degrés; les classes ont leurs règles, leurs programmes et manuels adaptés, leurs exigences, leurs rites de passage. L'enseignement est simultané et les effectifs maîtrisés; l'aménagement et la décoration des salles de classes obéissent aux lois morales (ordre, discipline, sens de l'honneur et du devoir, etc.) qui doivent imprégner cette formation humaniste.

Dans l'autre monde, l'éducation du peuple se fait de manière individuelle, parfois dans la chambre même du régent, dans des salles surchargées (Prost, 1968, p. 113), hors des périodes de travaux saisonniers qui retiennent les enfants dans les campagnes, après le travail à l'usine qui les occupe dans les villes (Mayeur, 1981). Chaque élève apporte de quoi apprendre à lire: qui un missel, qui un almanach, selon les disponibilités. Pour l'écriture, c'est encore une autre affaire. Le papier coûte cher, l'encre aussi. À quoi cela peut-il servir dans les sociétés préindustrielles? D'ailleurs, tous les régents ne savent pas écrire, et ceux qui savent perçoivent un supplément de salaire par rapport aux simples «lecteurs» (Prost, 1968). Le combat que mènent les pédagogues, malgré des finances réduites, pour faire advenir dans tous les foyers une instruction – certes modeste, mais source de progrès – reste celui de militants, laïcs ou religieux, qui ne comptent ni leur temps, ni leur énergie.

2.3. Renouveler l'organisation du travail scolaire au XIXe siècle: les propositions de l'enseignement mutuel

L'enseignement mutuel renouvelle fondamentalement les conceptions de l'enseignement destiné aux enfants du peuple. Il le fait par des propositions innovantes, tant pédagogiques qu'organisationnelles.

Distinguer enseigner et apprendre. – Lorsqu'à Fribourg, au début du XIXe siècle, le père Girard met en place sa version adaptée au contexte local de l'enseignement mutuel, il justifie la distance entre le maître responsable de la classe et les élèves par la distinction, non usuelle alors, entre l'enseignement et l'apprentissage, entre la méthode où le maître enseigne et celle où l'élève apprend: «Et si les professeurs ne s'aperçoivent guère de l'inanité des efforts qu'ils déploient lorsqu'ils pratiquent la première, c'est parce qu'ils croient leurs élèves

capables de s'intéresser à leur discours ! » (Bugnard, 2003-2004, p. 10, citant Girard). En outre, l'enseignement mutuel propose l'intégration de trois méthodes d'enseignement (individuelle, mutuelle, simultanée) qui ont chacune leurs avantages et leurs inconvénients dans la pratique où les classes comptent au moins 50 élèves âgés entre 5 et 16 ans (Centlivres, 1842). Et cette diversité pédagogique impose, de fait, un renouvellement des moyens d'enseignement comme de l'organisation des temps d'apprentissage.

Enseigner par groupes de niveaux. – Rompant avec la logique de l'enseignement individuel des campagnes, basé sur des supports hétéroclites, mais aussi avec l'enseignement simultané[2] des bourgs et des villes, l'enseignement mutuel se caractérise par des regroupements d'une quinzaine d'élèves en différentes sections pour chaque branche. Chaque section offre un niveau gradué de difficulté d'apprentissage. Les élèves sont donc placés dans de petits groupes de niveaux homogènes.

Organiser la progression des apprentissages. – La progression dans les groupes de niveaux favorise la mise en place de l'évaluation des apprentissages. Cette procédure est inusitée dans les écoles primaires du début du XIXe siècle que les enfants du petit peuple, mis très jeunes au travail, ne dépasseront pas et qu'ils quitteront avec des savoirs aléatoirement acquis (Mayeur, 1981). La progression des apprentissages fait l'objet d'études attentives dans plusieurs écoles (Dubois-Bergeron, 1821 ; Tronchot, 1973). Les résultats semblent spectaculaires : les élèves savent notamment écrire beaucoup plus tôt qu'avec d'autres méthodes (Tronchot, 1973). Il est vrai que l'enseignement mutuel introduit une autre rupture, une innovation que les recherches en didactique du français de la fin XXe siècle viendront confirmer : l'importance de l'apprentissage de l'écriture simultanément à l'apprentissage de la lecture. Dans les méthodes d'enseignement simultané en vigueur alors, l'écriture succède à un long apprentissage de la lecture (Prost, 1968). Pour les pédagogues de l'enseignement mutuel, la lecture prime sur

2. La méthode dite simultanée introduite par J.-B. de la Salle au XVIe siècle dans les villes et bourgs importants impose à tous les mêmes livres d'apprentissage, demande à tous les enfants d'être attentifs dans le même temps et de progresser simultanément dans les trois degrés organisés. Les trois degrés devant minimalement être atteints correspondent à la loi congréganiste qui veut qu'une communauté soit composée d'au moins trois membres ; chaque membre des communautés enseignantes est ainsi directeur d'un degré, quelle que soit la taille du groupe (Prost, 1968, p. 116).

l'écriture, mais celle-ci est constamment exercée, depuis la première classe. Le changement de niveau (huit degrés) s'effectue d'après les progrès constatés en lecture, et l'écriture est exercée, parallèlement, en tout temps. En outre, la maîtrise de la lecture (en cinquième classe) est une condition pour accéder à l'enseignement arithmétique réparti sur 10 classes, et la 10e classe dépend du maître seul (Tronchot, 1973). Des tableaux d'apprentissage, supports à cet enseignement qui suit les élèves dans leurs progrès, remplacent les livres, onéreux. Ils ornent les murs de la classe ; les moniteurs y font répéter les élèves. Pour l'exercice de l'écriture, les ardoises introduites par la méthode de l'enseignement mutuel remplacent avantageusement le papier, trop coûteux. Tableaux imprimés et ardoises font d'une pierre deux coups : ils permettent un exercice soutenu et diminuent significativement la dépense (Tronchot, 1973).

Organiser le déroulement des activités. – L'organisation des activités est parfaitement réglée. Les moindres mouvements sont codifiés, dirigés à coups de sifflets et de sémaphores par le maître qui supervise la discipline parfaite et le déroulement impeccable du cérémonial que décrit finement Tronchot (1973). Pour chaque classe et pour chaque enseignement, les élèves sont regroupés sous la responsabilité d'un moniteur : un élève plus âgé ayant déjà effectué l'apprentissage qu'il est chargé de transmettre à ses jeunes pairs (Sarazin, 1831). Les moniteurs sont eux-mêmes organisés selon une hiérarchie de tâches et de préséances. Ils y avancent selon leurs mérites scolaires. Tous les élèves sont occupés tout le temps, ce qui n'est pas le cas avec l'enseignement individuel (Maillefer et Mottaz, 1909, citant une publication anonyme de 1831). Le maître, lui, organise la journée des moniteurs. Il les surveille tout en supervisant chaque groupe d'élèves : il écoute, juge, approuve, rectifie.

Aménager l'espace-classe. – Traditionnellement, sauf si la collectivité a la chance de voir l'instruction de ses enfants prise en charge par une congrégation religieuse, pas de tables, faute de place, pas de bancs non plus, parfois un tableau noir, peu de livres. Pour pallier ce déficit de matériel scolaire, l'enseignement mutuel édite des moyens d'enseignement originaux et impose un modèle architectural. Des salles immenses sont construites, qui permettent les regroupements (Bugnard, 2003-2004 ; Panchaud, 1967). Des normes d'hygiènes sont imposées, notamment par rapport à la hauteur des plafonds « pour permettre une bonne respiration des élèves » (Bryois 1927, p. 100 ; Maillefer et Mottaz, 1909, p. 184 ; Gagliardi et Luy, 1988).

Pour que le travail de chaque groupe de niveau puisse se faire, les élèves sont installés sur des bancs prévus pour 15 à 20 élèves, regroupés autour des tableaux imprimés. La place du moniteur y est inscrite de manière claire : nul ne doit échapper à sa vigilance, ni douter de la légitimité de son action. La chaire de l'instituteur, posée sur une estrade, est surélevée de manière à lui permettre de superviser les actions en général, et de se faire entendre lorsque le besoin s'en fait sentir.

3. Combattre le changement

Ces changements organisationnels sont le fait de pédagogues actifs, mobilisés pour le peuple, souvent proches des milieux républicains, même modérés. Si certains acteurs politiques ont soutenu, dans une certaine mesure, l'introduction à petite échelle de ces innovations, des voix discordantes, issues notamment des milieux défendant une idéologie de l'autorité du droit divin, se font particulièrement entendre lorsqu'il devient question de généraliser la méthode à toute la population. Sont avancés plusieurs sortes d'arguments, qui relèvent du politico-idéologique, du sociologique et du pédagogique.

3.1. Les arguments politiques et idéologiques

Chaque principe d'organisation de l'enseignement mutuel est systématiquement dénigré. Payer les efforts et réussites des écoliers par des billets ayant valeur d'argent, ou par une promotion au rang de moniteur revient à développer les vices tels que l'orgueil, la corruption, l'ambition, la jalousie, la colère, la vengeance. La récompense matérielle détourne des « affections pures et élevées » (Yenni, 1823, p. 73). L'éducation d'enfants des deux sexes dans une même salle fait problème. Leur moralité serait mise en danger, de par le mouvement qui les voit se croiser, se toucher et être susceptibles de succomber à la tentation (Dufour, 1842). La méthode serait diffusée par les ennemis de la religion et de la monarchie, et soutenue par les républicains et la franc-maçonnerie : « Jamais coup plus perfide n'a été porté à la religion et à sa morale, et ce qui est pis, tout moyen d'inspirer une vraie pitié » (De Robiano, 1819, p. 15 ; Dubois-Bergeron, 1817). La relation asymétrique qui s'établit entre les élèves choque. Le pouvoir que les pairs exercent, du fait de leur fonction, sur leurs condisciples moins avancés dans les apprentissages est inacceptable (De Robiano, 1819 ;

Dubois-Bergeron, 1821; Dufour, 1842; Lettre d'un catholique, 1817; Tronchot, 1973; Yenni 1823). Un enfant ne peut former d'autres enfants, assurent-ils. Soutenir une telle structure revient à abandonner toute idée de morale et toute conviction religieuse. Seul doit être proposé le modèle du maître, de sa piété et de sa droiture; lui seul peut contribuer à la formation de l'âme des jeunes enfants.

La soustraction de la jeunesse à l'autorité d'un maître sèmerait les graines de la révolte contre l'autorité officielle qui détient le pouvoir hiérarchique de son rang: «L'enseignement mutuel n'est pas simplement un Instrument, mais bien aussi une Doctrine – contre les véritables titres dans le monde de l'autorité: l'âge et le mérite» (Dubois-Bergeron, 1821, p. 60). Le système d'élection des moniteurs serait une manifestation de l'idéal républicain: l'intérêt de l'État et des familles s'y oppose (Dubois-Bergeron, 1821).

3.2. Les arguments sociologiques

L'origine étrangère de la méthode mutuelle est convoquée pour la dénigrer et promouvoir les méthodes nationales traditionnelles, telle celle des Frères des écoles chrétiennes (Lettre d'un catholique, 1817). Dubois-Bergeron (1817 p. 33-34) renchérit: «Les écoles à la Lancaster[3] n'ont été établies à Londres que pour ce qu'il y a de plus grossier dans la lie du peuple. […] Et voilà ce qu'on nous donne pour un chef-d'œuvre. […] Quel besoin, d'ailleurs, avons-nous du secours des étrangers pour instruire la jeunesse? Est-ce qu'avant l'arrivée de ces nouveaux venus, nous ne donnions pas d'instruction à nos enfants?» (Dubois-Bergeron, 1817, p. 34).

Pour ses contradicteurs, la méthode met en danger l'ordre social et économique du pays. Yenni (1823, p. 4) soutient que l'«étude [grammaticale] est au-dessus de la capacité, et inutile aux besoins du grand nombre, surtout à la campagne et pour le sexe [féminin]», l'inutilité de l'instruction aux filles relevant de leur privation de droits civiques. Ce que confirme Dubois-Bergeron (1821, p. 19): les besoins des villes sont différents des campagnes, et il convient de ne pas brouiller le jeu social. «Le jeune villageois, dont la simplicité est à la fois la plus sûre richesse et la plus belle parure, y gagne-t-il à imiter le citadin?» L'imitation passe, par exemple, par l'inutile maîtrise de la lecture. L'école est une invention de l'esprit des villes que la campagne, fière

3. Lancaster est, avec Bell, l'un des «pères» de l'enseignement mutuel.

de ses travaux, doit rejeter. C'est que la naissance décide de l'avenir des jeunes gens et des jeunes filles qui doivent respecter leur condition et leur état présumés (Yenni, 1823). La méthode, lorsqu'elle est efficace, risque de faire germer des idées d'ascension sociale. Elle risque aussi de mettre dans la main des défavorisés des lectures dangereuses, voire séditieuses, appelant à la rébellion. Chacun ne peut s'élever : ne doivent savoir lire que ceux qui, de par leur fonction sociale, en ont le besoin, ce qui n'est pas le cas du peuple (De Robiano, 1819).

Du fait de l'enseignement mutuel, l'école populaire sort de sa mission ordinaire, soit l'éducation morale (plutôt que l'instruction) et la surveillance sociale. Dufour (1842, p. 21 et 23) relève que le vocabulaire particulier de la méthode agace : des « mots pompeux pour des choses assez communes » s'ajoutent aux « complication par les tableaux, les divisions des cours, le nombre et la variété des évolutions. […] L'instruction du peuple est devenue une science en forme, une véritable spécialité. […] C'est ainsi que l'on éloigne de nos écoles, à commencer par les parents, des personnes qui seraient disposées à s'y intéresser, si elles avaient le courage de percer ce vernis scientifique dont on recouvre une des choses les plus simples. Ce résultat est aussi évident qu'il est nuisible à l'enseignement primaire. »

C'est que le gouvernement veut conserver le contrôle du bas peuple : quel avantage y aurait-il à ce qu'il apprenne aussi facilement et rapidement (Dubois-Bergeron, 1821) ? Il est important qu'il soit laborieux et probe. L'instruction n'est pas son affaire. Que ferait-il des lumières mises à sa portée en un temps aussi bref ? L'éducation en sera dégradée, superficielle, l'instruction reçue nécessairement amorale. Si l'enfant acquiert ce qu'il doit savoir en deux ans, au lieu de sept ou huit, que fera-t-on de lui, le temps que son développement physique lui permette de trouver un emploi ? Que deviendra-t-il hors de l'école où il a appris tout ce qu'il a à y apprendre, notamment dans les villes qui offrent trop de « facilité pour le désordre des mœurs » (Dubois-Bergeron, 1821, p. 116) ? Tronchot (1973, p. 258) relève d'ailleurs que la communion est fixée à 12 ans pour les catholiques et à 14 ans chez les protestants pour obliger les enfants à rester à l'école plus longtemps et « y recevoir une éducation plus soignée ».

3.3. Les arguments pédagogiques

Divers arguments pédagogiques sont également convoqués contre la méthode : le psittacisme de l'élève que fait répéter le moniteur (Dufour, 1842 ; Yenni, 1823), mais aussi le bourdonnement continu produit par le nombre d'écoliers occupés à des apprentissages différents : « La religion demande silence, contrainte pour accoutumer à l'abnégation de soi-même et aux privations qui sont l'esprit de Jésus-Christ » (Yenni, 1823 ; argument invoqué également par Dufour, 1842, p. 35). L'indiscipline apparente soulève la colère : l'enseignement ressemble à un jeu ; il arrive que les moniteurs soient plus jeunes que leurs élèves les plus attardés et qu'ils ne puissent de ce fait les discipliner.

L'argument le plus souvent invoqué relève du déficit de contact direct entre le maître et l'élève, de l'absence de ce lien bienveillant et surtout garant de l'élévation morale d'une jeune âme : « Avec les premières notions de la lecture, de l'écriture et du calcul, elle apprend la science qui forme l'honnête homme et le chrétien. Respect filial, soumission aux autorités légitimes, patriotisme, amour de la religion, crainte de Dieu, toutes les vertus se développent dans le cours de la vie, quand, heureusement, on en a reçu le germe à son début » (Lettre d'un catholique, 1817, p. 8). Le maître doit aussi combler les déficits de la maison paternelle (Dufour, 1842), et, par son exemple édifiant, inspirer soumission et respect. La concurrence entre élèves indigne ; l'absence d'autorité du maître en serait la cause.

L'attention portée aux groupes de niveaux soulève aussi l'inquiétude : « La difficulté n'est pas dans la science, mais dans l'intelligence de l'élève. Et comme les intelligences sont aussi variées que les visages, il faudrait, à la rigueur, autant de divisions qu'il y a d'enfants » (Dufour, 1842, p. 7).

Autre argument avancé : celui des contenus d'enseignement. Pour les détracteurs de l'enseignement mutuel, les élèves passent trop de temps à travailler sur les disciplines scolaires telles la grammaire ou l'arithmétique, au lieu de s'imprégner de morale et de religion. Qu'importe de savoir lire, si l'essentiel, d'ordre spirituel, a été négligé (Dufour, 1842, p. 8) ? L'apprentissage simultané de la lecture et de l'écriture, dont les bénéfices semblent réels, est qualifié d'« hérésie ». Insignifiante est la marque de la craie sur l'ardoise : « autant en emporte le vent ». Les moyens généralisés qui ont été créés l'auraient été pour les maîtres médiocres, incapables de créer leurs propres instruments (Dubois-Bergeron, 1817).

Tronchot (1973) relève cependant que les premières évaluations de la méthode donnèrent lieu à des rapports sans doute trop complaisants. L'analyse de l'ensemble des rapports montre que toutes les écoles ne fonctionnaient pas avec le même bonheur. Les élèves médiocres, finalement, prenaient davantage de temps que prévu, presque autant qu'avec d'autres méthodes. Seuls les élèves les plus doués apprenaient le métier de l'enseignement par leur rôle de moniteur et pouvaient, le temps venu, se voir confier des classes. La discipline restait souvent difficile, dans les faits, à faire respecter. Il y avait d'excellents moniteurs, mais d'autres laissaient à désirer. Cela, les contradicteurs de la méthode ne pouvaient manquer de le relever.

4. Changements, résistances et rémanences : une dynamique interactive

L'analyse des conditions d'émergence, d'organisation des structures et des résistances provoquées par l'enseignement mutuel laisse voir le fonctionnement de la dynamique interactive entre changements, résistances et rémanences. Les rapports de pouvoir sont clairement interrogés par les modifications des formes d'organisation. Les politiques cherchent à se positionner sur l'échiquier social, entre l'élite garante de la reproduction d'un certain ordre et ceux qu'habite un réel souci démocratique. Cependant, le bouleversement supposé de l'ordre social préfiguré par le bouleversement de l'ordre scolaire obscurcit toute rationalité pédagogique dans un débat devenu idéologique. Les enjeux didactiques de l'enseignement mutuel ont été rejoints, et dépassés, par la controverse sociopolitique sur la scolarisation du peuple.

Mais ces combats politiques ont favorisé les régulations pédagogiques. Finalement, une évolution certaine a lieu. Personne ne retourne à la case de départ. Les propositions généreuses de l'enseignement mutuel ne sont pas restées lettre morte. Dépouillées de leur origine, elles ont été réinvesties dans un contexte qui les adopte et oublie leur dangerosité. Celle-ci disparaît lorsque l'ordre social, par la conformité de l'organisation scolaire, est préservé.

On peut lire l'intégration des innovations comme un processus circulaire et récurrent : l'évolution du contexte social rend désuète une certaine forme d'organisation et favorise l'émergence de propositions nouvelles, porteuses d'un changement structurel que l'air du temps

semble d'accord de favoriser. Politiciens et professionnels y sont sensibles pour des raisons particulières à leur positionnement social. Chacun, en concomitance – à défaut de convergence – d'intérêt, développe des propositions dans des espaces expérimentaux. Le succès local de ces innovations interpelle plus largement les champs politique et professionnel : qui souhaite les développer, qui les fait cesser. Militants et résistants fourbissent leurs armes et s'affrontent, les uns sur le terrain de l'action pédagogique, les autres sur celui de la politique et de l'idéologie, sans grande chance de compromis. Les niveaux d'interactions et les enjeux sont par trop distants. L'évolution de la société accomplissant son œuvre régulatrice, les propositions intéressantes restent. Politiques et acteurs de terrain s'en accommodent et réinterprètent, d'une conjoncture à l'autre et chacun selon ses objectifs propres, des dispositifs désormais fragmentés, coupés du contexte originel qui a suscité leur création – contexte que plus personne ne connaît. Chaque acteur ayant forgé de nouvelles représentations, ces acquis, audacieux hier, deviennent rémanences. Puis, lorsque toute mémoire de leur identité originelle se sera envolée, que leur histoire aura les couleurs de la nouvelle conjoncture, ils deviendront à leur tour traditions, au service d'autres enjeux. Et, un jour, l'évolution de la société les rendra, à leur tour, caducs.

La généralisation des propositions novatrices les rend donc traditionnelles. Passées au tamis des conjonctures et enjeux ponctuels d'acteurs en quête de stratégies efficaces, certains de leurs aspects sont finalement assimilés parce qu'il n'est plus possible d'agir comme si rien ne s'était passé. Les changements, si menus soient-ils, contribuent indéniablement à l'évolution lente mais irréversible de structures que d'aucuns pensaient immuables. De nouvelles formes d'organisation peuvent alors émerger, destinées parfois à renforcer l'ordre établi, vouées d'autres fois à ajuster des structures scolaires devenues peu compatibles avec un contexte social donné, au grand dam de ceux qui voudraient immobiliser le sablier du temps.

Bibliographie

ANTONIETTI, T. (1995). « Quand l'ethnicisme entre en politique », dans S. Chappaz-Wirthner et C. Dubuis (dir.), *Tribuns, tribunes, le discours politique en Valais*, Cahier d'ethnologie nº 4, Sion, Éditions des Musées cantonaux du Valais, p. 175-190.

BERNOUX, Ph. (1985). *La sociologie des organisations*, Paris, Seuil.

Boucard, L. (1938). *L'école primaire valaisanne à la fin du XVIII*[e] *et son histoire de 1798 à 1830*, Fribourg, Université de Fribourg, Faculté des lettres, Saint-Maurice, Imprimerie de l'Œuvre de St-Augustin. Thèse de doctorat inédite.

Bovet, P. (1938). *Écoles nouvelles d'autrefois. Louis Perrot et les débuts de l'enseignement mutuel en Suisse française*, Cahier de pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant n° 10, Genève, Université de Genève, Institut des sciences de l'éducation.

Bryois, M. (1927). « Une réforme scolaire à Moudon en 1826 », *Bulletin Association du Vieux-Moudon*, *15*, p. 88-100.

Bugnard, P.-Ph. (2003-2004). *Rémanences éducatives. Introduction à l'histoire de l'éducation. Script de cours*, Fribourg et Neuchâtel, Universités de Fribourg et de Neuchâtel, Sciences de l'éducation.

Centlivres, L. (1842). *Lettre à M. Dufour, pasteur à Dardagny, sur son ouvrage intitulé « de l'enseignement mutuel à Genève »*, Genève, Chez les principaux libraires.

De Robiano de Borsbeek, L.F.M.J. (1819). *Des systèmes actuels d'éducation du peuple*, Bruxelles et Turin, De l'Imprimerie Roiale.

Dubois-Bergeron, P. (1817). *Des nouvelles écoles à la Lancaster comparées à l'enseignement des Frères des Écoles chrétiennes, légalement établies depuis plus d'un siècle*, 3[e] éd. revue et augmentée, Paris, Le Clere et les principaux libraires des Départements.

Dubois-Bergeron, P. (1821). *La vérité sur l'enseignement mutuel considéré dans sa nature, son origine et ses effets*, Paris, Le Clere, Pichard, Méguignon et chez les principaux Libraires de France et de l'étranger.

Dufour, J.-A. (1842). *De l'enseignement mutuel à Genève*, Genève et Paris, Cherbuliez & Cie.

Gagliardi, J. et M.-M. Luy (1988). *L'enseignement mutuel en Valais, miroir et champ de bataille d'une société. 1820-1830*, Genève, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Mémoire de licence.

Hofstetter, R. (1998). *Les lumières de la démocratie. Histoire de l'école primaire publique à Genève au XIX*[e] *siècle*, Berne, Peter Lang, coll. « Exploration ».

Hofstetter, R., Ch. Magnin, L. Criblez et C. Jenzer (dir.) (1999). *Une école pour la démocratie. Naissance et développement de l'école primaire en Suisse au xix*[e], Berne, Peter Lang.

Le Père Girard […] (1950). *Le Père Girard, édition du centenaire*, Fribourg, Société d'éducation.

Le Petit Robert (1985). Paris, VUEF.

Lessard, C. et R. Bourdoncle (2002). « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Conceptions de l'Université et formation professionnelle », *Revue française de pédagogie*, *139*, p. 131-154.

LETTRE D'UN CATHOLIQUE, Père de famille […] (1817). *Lettre d'un catholique, Père de famille, Membre d'un comité cantonal pour la surveillance et l'amélioration des Écoles primaires à M. le Comte Chabrol de Volvic, préfet de la Seine*, Paris, chez le Normant, Leclerc et les principaux libraires des Départements.

LUSSI, V., D. PÉRISSET BAGNOUD, R. HOFSTETTER et B. SCHNEUWLY (2004). *L'évolution des qualifications des enseignants primaires durant le XXe siècle: une interaction dynamique avec les sciences de l'éducation*, Contribution à la 13e Conférence biennale de l'Association canadienne d'histoire de l'éducation, Calgary.

LÜTSCHER, L. (1834). *Rapport d'une commission de la Société genevoise d'utilité publique: lu à la séance du 6 novembre 1834*, Genève.

MAILLEFER, P. et E. MOTTAZ (1909). «Écoles primaires, enseignement mutuel» (texte anonyme, 1831), *Revue vaudoise d'histoire*, *17*, p. 183-188.

MARTIN, J. (1841). *Rapport à la commission des écoles primaires présenté le 30 novembre 1841*, Genève.

MAULINI, O. (2004). «La vérité aux voix», *Educateur*, *11*(4) novembre, p. 15.

MAYEUR, F. (1981). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, tome 3, *De la révolution à l'École républicaine (1789-1930)*, Paris, Nouvelle Librairie de France.

MÜLLER, Ch. (2005). «L'enseignement mutuel à Genève ou l'histoire de l'"échec" d'une innovation pédagogique en contexte: l'école de Saint-Gervais, 1815-1850», *Paedagogica Historica*, *41*(1/2), p. 97-119.

MÜTZENBERGER, G. (1997). *Grands pédagogues de Suisse romande*, Lausanne, L'Âge d'homme.

PANCHAUD, G. (1967). «Une offensive des libéraux "éclairés" du XIXe siècle: l'introduction de l'enseignement mutuel», *Nouvelles pages d'histoire vaudoise*, p. 215-266.

PROST, A. (1968). *L'enseignement en France. 1800-1967*, Paris, Armand Colin.

RAMU, A. (1828). *Rapport sur l'instruction primaire dans le canton de Genève, lu à l'assemblée de la Société générale pour l'instruction religieuse le 6 décembre 1827*, Genève, Lador.

RAPPORTS (1822). *Rapports lus à la Société des souscripteurs pour l'instruction religieuse et pour la musique sacrée*, 3 décembre, Genève, p. 3-4.

SARAZIN, M. (1831). *Manuel des écoles élémentaires ou exposé de la méthode d'enseignement mutuel*, Paris, Louis Colas.

TRONCHOT, T. (1973). *L'enseignement mutuel en France de 1815 à 1833. Les luttes politiques et religieuses autour de la question scolaire*, tome 1, Lille, Université de Lille, Service de reproduction des thèses.

WATZLAWICK, P., J. WEAKLAND et R. FISCH (1975). *Changements, paradoxes et psychothérapie*, Paris, Seuil.

YENNI, P.-T. (1823). *Deux lettres de Sa Grandeur Monseigneur l'évêque de Lausanne et de Genève adressées au gouvernement de la ville et république de Fribourg contre la méthode de l'enseignement mutuel*, Fribourg, F.-Ls Piller.

CHAPITRE



Théories constructivistes et organisation du travail scolaire

Etiennette Vellas
Université de Genève,
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Etiennette.Vellas@pse.unige.ch

Comment l'être humain apprend-il ? Fourez (2003), épistémologue, fait de cette question la première que devrait se poser tout enseignant. Nous pensons que cette proposition pourrait s'adresser à un public plus large, à tous ceux qui s'intéressent à l'organisation du travail scolaire, à quelque strate de celle-ci que ce soit. Des ministres de l'éducation aux enseignants de tous les degrés, en passant par le monde politique, la formation des maîtres, les inspecteurs, les experts, les chercheurs en éducation et ceux qui comparent les systèmes éducatifs. À tous ceux aussi qui proposent des conditions et moyens pour enseigner (formes scolaires, structures, ouvrages, situations et conseils divers). Sans oublier que la question concerne les élèves eux-mêmes et leurs parents.

1. Le constructivisme : une hypothèse forte de l'apprentissage humain

Si répondre à la question « Comment l'être humain apprend-il ? » semble être de l'ordre de la nécessité, comment répondre alors ? Nous nous proposons de le faire en allant d'abord à l'essentiel. Pour éviter d'en appeler d'emblée à une complexité, qui risque toujours de masquer ce qui peut être reconnu aujourd'hui comme une connaissance solide de la nature humaine : l'homme apprend en construisant ses connaissances. L'avancée des théories constructivistes est maintenant telle que ce principe peut être affirmé en toute légitimité. Que dit alors cette hypothèse forte sur la nature de l'apprentissage humain que, logiquement, nous devrions accepter ? Quel est son noyau ?

Si nous prenons les théories des figures tutélaires du constructivisme dans la recherche en éducation (Dewey, Claparède, Piaget, Wallon, Bachelard, Vygotski) et les travaux scientifiques les plus actuels qui les prolongent, tous mettent en évidence ce fait : tout apprentissage humain passe par une activité mentale du sujet. Une activité invisible et indispensable d'organisation et de réorganisation des connaissances, comme du système permettant ces (ré)organisations.

Cette conception de l'apprentissage fait des élèves, comme de tout apprenant quel que soit son âge, les collaborateurs indispensables des personnes chargées ou se proposant de les éduquer, les instruire ou leur assurer une formation. Et accepter cette définition de l'apprentissage, c'est comprendre qu'elle peut avoir des incidences fortes sur l'organisation du travail scolaire. L'enseignant qui pense que nul ne

peut mener l'activité de réorganisation du réseau de concepts et de représentations du monde à la place du sujet apprenant cherche en toute logique à favoriser l'activité intellectuelle des élèves. Il organise son travail et celui des élèves dans le but de ne pas freiner ou empêcher ce travail mental, et surtout de le rendre moins aléatoire en le suscitant, le provoquant, le stimulant. La recherche d'organisations particulières du travail scolaire – pour que situations d'apprentissage il puisse y avoir – devient alors une des composantes du métier d'enseignant. Dans cette vision des choses, c'est le rôle de la pédagogie, des diverses didactiques, des moyens d'enseignement et des sciences de l'éducation de contribuer à cette recherche. Et c'est la responsabilité de l'institution d'organiser l'ensemble du travail scolaire pour que ces rôles divers puissent être joués (Perrenoud, 2003).

2. Les théories de l'apprentissage aux prises avec l'organisation du travail

Le paradigme constructiviste s'est construit lentement. Ses prémices sont perceptibles au moment où des hommes se sont mis à penser que le sens de la vie, des choses, de la culture n'est pas donné d'avance par un dieu, un destin, un gourou, mais qu'il dépend des hommes eux-mêmes. La pédagogie et sa recherche sur l'organisation du travail scolaire sont nées de cette hypothèse : les premiers pédagogues se sont mis à rechercher à quels (mi)lieux humains il fallait introduire le jeune Grec pour l'éduquer au mieux (Vellas, 2002a).

Le regard constructiviste posé sur l'apprentissage humain s'est fortifié au fil du temps, tout en s'affinant et se complexifiant. Dès le dernier quart du XIXe siècle et tout au long du XXe, certaines conditions sociales furent réunies pour que la conception d'un homme se construisant grâce à son activité mentale soit renforcée par la recherche en éducation, pédagogique[1] et scientifique.

Entre 1880 et 1960, au moment où s'élaborent les grandes théories constructivistes de l'apprentissage, des propositions de modifications de l'organisation du travail scolaire aussi radicales que multiples et diverses émergent en Europe, en Amérique du Nord et en Amérique du Sud. Ces expériences, qui tentent de faire de l'école un milieu de

1. Dans ce texte, le mot pédagogue signifie : chercheur élaborant une théorie-pratique de l'éducation à partir de sa pratique d'éducateur.

vie favorisant l'activité mentale de l'enfant, sont à resituer dans la ligne des propositions exprimées déjà bien plus tôt par des penseurs de l'éducation comme Rabelais, Montaigne, Rousseau, ou dans la continuité de la recherche d'organisations du travail scolaire telles que celles proposées par des pédagogues comme Pestalozzi en Suisse, ou Tommaseo en Italie.

Dewey met ainsi en œuvre en Amérique, dans son école expérimentale, sa formule «*learning by doing*» en 1894, alors qu'Adolphe Ferrière fonde en 1899, à Genève, le Bureau international des écoles nouvelles afin de les étudier dans leurs organisations du travail et de créer un lien entre elles. Travaux de psychologues, philosophes, biologistes, sociologues, médecins cherchant à comprendre «qu'est-ce qu'apprendre?» et propositions pédagogiques pour mieux faire apprendre foisonnent, se croisent et s'articulent dans ce qui est nommé aujourd'hui le mouvement de l'Éducation nouvelle.

3. Rendre l'élève intellectuellement actif: une recherche tous azimuts

Les pédagogues qui s'inscrivent dans le paradigme constructiviste ont décrit les conditions envisagées pour rendre les enfants intellectuellement actifs: en se retirant en tant qu'enseignants pour accorder aux enfants la liberté d'agir (pédagogies libertaires); en proposant des «maîtres-camarades» (expérience de Hambourg) ou une «société sans école» (Illich); en impliquant les élèves dans des enquêtes (Dewey); en partant de leurs intérêts, leurs besoins comme celui de jouer (Claparède) ou de travailler (*Arbeitsschule de Kerschensteiner* ou École active de Bovet); en instituant des outils de production coopérative (Freinet); en leur proposant un milieu à leur portée et un matériel particulier (Montessori); en les faisant participer à une communauté de chercheurs, d'observateurs scientifiques (Gloton); en les rendant responsables de la vie communautaire (*self-government*); en les rendant collectivement conscients de leurs pouvoirs intellectuels (Freire), sociaux (pédagogies coopératives); en instaurant un travail libre par groupes (Cousinet); en se faisant anthropologues et épistémologues pour proposer des situations d'interactions encourageant la réinvention, la recréation des objets culturels (Decroly, Groupe français d'éducation nouvelle); en leur proposant un certain milieu social (Makarenko, technique Freinet), un certain climat de travail

(postulat d'éducabilité de Jacotot) ; en les faisant sortir de leur classe pour rencontrer d'autres groupes (décloisonnements divers) ; en les confrontant aux pratiques sociales (pédagogies du projet).

3.1. Des organisations inspiratrices des théories

Il faudrait plus de place pour montrer les mille et une organisations du travail scolaire qui ont été réalisées, proposées, rêvées de la fin du XIX[e] siècle aux années 1970, soit durant l'élaboration des théories constructivistes de l'apprentissage et du développement. Les quelques exemples cités ici pêle-mêle font partie des expériences les plus connues. Elles sont rangées aujourd'hui sous certaines étiquettes et suivant les catégorisations réalisées par les chercheurs des sciences de l'éducation : on les retrouve sous le nom d'École active, de Pédagogies actives (voire de méthodes actives), d'Éducation nouvelle, de Nouvelle Éducation, de Pédagogies de l'apprentissage (Altet, 1997). Elles sont rarement analysées du point de vue des liens qu'elles entretiennent avec l'élaboration des diverses théories constructivistes de l'apprentissage. Or, ces nouvelles organisations du travail scolaire proposées par les pédagogues de cette époque n'ont pas été le simple produit d'un certain « applicationnisme » des théories constructivistes. Elles furent aussi leurs sources mêmes. Ainsi voit-on Wallon à l'âge de 24 ans, en tant que professeur de philosophie à Bar-le-Duc, s'insurger contre certaines pratiques autorisées par l'organisation du travail scolaire :

> Toutes les misères du métier et toutes les turpitudes des gens, plus ça se découvre et plus ça sent mauvais : un censeur s'armant d'un fouet à chiens pour faire obéir les élèves, un proviseur imaginant pour punir un enfant de 4[e] d'avoir tiré la langue au censeur de le faire mettre au lit deux jours durant ! En pleine classe devant notre collègue d'histoire trop flasque pour protester de toute son indignation il fait s'agenouiller un élève pour avoir menti. Le tatalisme dans ce qu'il a de plus écœurant, de plus humiliant, le tatalisme dans les procédés et dans les mœurs, l'avachissement putride d'une race. Et c'est un lycée, une administration qui prétend se recommander du progrès le plus avancé ! Que de grotesques et basses comédies : on vous a saisi sans doute de la circulaire ministérielle relative aux travaux manuels dans les lycées. Le proviseur nous a réunis pour nous tenir un petit long discours schiadé à l'huile, gros et maladroit, où s'étalaient, flagorneux et

> révoltants, les mots démocratie, républicain, social (Henri Wallon, Bar-le-Duc, 25 janvier 1903, correspondance avec Henri Daudin ; cité dans Not, 1987, p. 170-171).

L'œuvre de Wallon montre comment les organisations du travail scolaire peuvent être vues tant comme les incitatrices, les régulatrices, les provocatrices, que les effets des théories constructivistes de l'apprentissage humain. Entre cet écrit de Bar-le-Duc et l'élaboration du plan Langevin-Wallon, toute la recherche de Wallon témoigne, non pas d'une dépendance de la pédagogie envers la psychologie, mais bien de l'interdépendance de deux développements de recherches entretenant des liens de familiarité épistémologique.

3.2. Des organisations pour (re)donner le goût de vivre

Avancées des théories constructivistes de l'apprentissage et inventions de nouvelles organisations du travail scolaire sont allées de pair et en ne s'ignorant pas. Les analyses réalisées aujourd'hui sur le courant de l'Éducation nouvelle permettent de faire cette hypothèse : même si ces pionniers travaillaient de manière relativement isolée, un idéal social commun unissait ces différents novateurs. Psychologues et pédagogues avaient foi en la philosophie des droits de l'homme et militaient pour un ordre social plus juste (Raillon, 2004). Le constructivisme naissant et les mises en pratique de nouvelles organisations du travail étaient dynamisés par cette idéologie qui les poussait à ne pas se contenter d'agiter des idées, mais à s'engager personnellement dans l'aventure éducative. En développant des théories et des pratiques d'organisation du travail scolaire qui se voulaient des luttes sociales. Nombreux sont ceux qui s'engagèrent personnellement, et avec leurs familles, dans l'aventure d'éduquer. Des chercheurs d'appartenances diverses théorisèrent ainsi leurs pratiques, vérifièrent leurs théories par la pratique. Ainsi voit-on Wallon fonder en 1944, avec Claude François-Unger, la Maison du Renouveau. Robert Gloton, inspecteur, très proche de Wallon, témoigne de ce qui se passait dans ce milieu organisé par Wallon et qui accueillait les jeunes Israélites dont les parents étaient morts dans les fours crématoires :

> Par l'organisation d'un certain milieu se produisait et se renouvelait ce phénomène étonnant de la reconstruction de la personnalité d'adolescents asociaux, profondément perturbés, en proie au désespoir ou à la révolte – souvent les deux ensemble – à qui on redonnait le goût de vivre, de tenir sa place dans un monde où il fallait vivre, avec la confiance en soi et le sentiment de valorisation

> personnelle reconnue. C'était une maison où l'on recevait des QI de 60, étiquetés «débiles», des jeunes qu'on retrouvait à l'âge d'homme et de femme ingénieur-chimiste, professeur de faculté ou écrivain. Pour moi ce n'est pas un hasard si André Schwarz-Bart, l'auteur du «Dernier des justes», est un ancien du Renouveau (Gloton, 1979, p. 229).

Souvenons-nous de Wallon refusant des tests classant les individus en êtres normaux et anormaux. Sa critique visait une épistémologie des tests ne prenant pas en compte le développement cognitif dans sa complexité. L'organisation du milieu de vie et de travail au Renouveau venait prouver les limites des tests de Binet (Simon, 1987).

3.3. Les régimes autoritaires et les constructivistes

Décrire les liens entre les avancées des théories constructivistes et la recherche de nouveaux milieux scolaires stimulant les apprentissages peut permettre de comprendre les résistances actuelles vis-à-vis des propositions d'organisation du travail se référant au constructivisme. Souvenons-nous que les régimes autoritaires n'ont pas été tendres avec les pionniers et ceux qui ont eu, encore plus tôt, l'intuition d'une construction de l'homme par l'homme réclamant d'autres modes d'organisation du travail éducatif.

L'*Émile* de Rousseau a été condamné dès sa parution, en 1762, tant à Paris qu'à Genève; et quand un père jésuite, le père Ravier, évoque dans sa thèse de 1941 les circonstances de la publication de l'*Émile* et de sa condamnation par les catholiques comme par les protestants, cet auteur est condamné par sa hiérarchie. Les éditions qui publient sa thèse sont contraintes de retirer du commerce ses deux gros volumes qui constituaient une réflexion remarquable. Dès 1936, toutes les œuvres de Vygotski sont retirées de la circulation. Il faudra attendre 1956 pour que soit réédité en russe *Pensée et langage*, et le stock des manuscrits inédits n'est à ce jour pas épuisé (Rochex, 1998). Montessori a dû s'exiler de l'Italie mussolinienne, son œuvre fut brûlée par les Nazis; le cours de Cousinet à la Sorbonne a été suspendu sous le régime de Vichy; Freinet a été interné en mars 1940; Langevin fut placé en résidence surveillée à Troyes à partir de 1941; Wallon est suspendu de ses fonctions par les Nazis durant la guerre: son plan de réorganisation du travail scolaire, élaboré avec Langevin à la Libération, proposera un projet d'école où les enfants sont vus

comme « construisant leurs savoirs grâce au milieu rencontré » ; il ne sera jamais mis en place à la suite d'un changement de ministre. Le nouvel édile supprima d'un trait de plume les classes nouvelles instaurées en 1945 par Gustave Monod. L'expérience de formation des maîtres à l'Éducation nouvelle, conduite par les Bassis au Tchad dans les années 1970, a été interrompue brusquement par le gouvernement français. Les œuvres de Piaget concernant l'éducation ne sont diffusées largement que depuis peu.

Qu'en est-il aujourd'hui ? Il n'est pas nécessaire de conduire de longues recherches pour constater que la réalité sociale résiste toujours à une organisation du travail scolaire pensée en référence au constructivisme. Les dernières réformes et les contre-réformes d'aujourd'hui le prouvent en Suisse, en France, au Canada. Les critiques – pour ne pas dire les attaques – contre les pédagogues qui se réfèrent au constructivisme sont régulières. Meirieu (1995, 2004) en est un bon exemple. Hameline (2000) nous a prévenus : les débats actuels sur l'école, les oppositions qualifiées, de manière non éclairante, de querelles entre les tenants du « savoir » et ceux de la « pédagogie » ne peuvent se comprendre si l'on ignore l'histoire de la réflexion éducative. Or cette histoire est marquée par l'avènement du constructivisme et des résistances qu'il provoque.

4. Pourquoi tant de résistance ?

L'idée que tout enfant normalement constitué est potentiellement capable de se construire intelligent et instruit, s'il rencontre les conditions qui le lui permettent, contient, sans doute, quelque chose de difficile à admettre. Même si les sciences humaines ont aujourd'hui adopté largement cette manière de voir le développement biologique, psychologique et social, le constructivisme ne « prend » pas dans les représentations que nous avons de l'enfant. Ne peut-on y voir ces trois raisons au moins ?

- Le constructivisme demande de modifier nos manières de penser l'apprentissage des enfants. Le confort des habitudes rejette alors l'idée dans la catégorie de l'*invraisemblable*.
- Compris avec ses enjeux sociaux, le constructivisme peut être perçu comme *révolutionnaire*.

– Les théories constructivistes étant d'une réelle complexité, la tentation est grande de ne pas chercher à les comprendre pour guider l'action éducative. Ou d'en tenir compte de manière trop simplificatrice, ce qui dessert finalement, et les théories, et les pratiques s'y référant.

Arrêtons-nous brièvement sur ces conceptions empêchant de porter un regard constructiviste sur l'apprentissage et, par conséquent, sur l'organisation du travail qui en découle.

4.1. Le rejet dans l'invraisemblable

Maria Montessori écrivait dans son dernier livre, en 1949, que si ses méthodes avaient été diffusées, elle n'avait pas réussi à faire comprendre la vraie nature de l'enfant : « Quand on découvre un jour que l'enfant est un grand travailleur qui peut s'appliquer et se concentrer, qu'il peut s'instruire, qu'il est capable de se discipliner lui-même, cela semble une fable, une absurdité et non une intéressante surprise. » Et Maria Montessori ajoutait que la découverte des réactions de l'enfant placé dans une ambiance favorable n'a pas été prise au sérieux. Qu'elle n'a pas réussi à « vaincre la paresse intellectuelle des hommes, même savants » (Montessori citée par Raillon, 2004, p. 326). Elle disait ainsi toute la difficulté de changer de regard sur l'enfant et ses apprentissages.

4.2. Une théorie révolutionnaire ?

Le fait qu'une théorie bouscule l'organisation du travail scolaire défavorise son adoption. Cela explique certains des phénomènes qui peuvent être observés aujourd'hui.

Le postulat d'éducabilité, qui est acceptation d'un homme en perpétuel changement, l'intervalorisation des cultures, une certaine imprévisibilité des effets d'organisations du travail scolaire devenant multiples et changeantes, tous ces éléments qu'un regard constructiviste provoque, ou du moins accepte, non seulement ne sont pas la priorité de la plupart des sociétés éduquant par l'école, mais encore les inquiètent. Il y a alors résistance à adopter une telle représentation de l'évolution sociale et d'une école devenant construction permanente.

Des milieux qui veulent changer l'organisation du travail scolaire pour d'autres raisons éprouvent un attrait sincère pour le constructivisme. D'où un militantisme en sa faveur de la part de certaines minorités actives : mouvements pédagogiques, chercheurs en sciences de l'éducation, hommes politiques et divers citoyens apparaissent alors sur le devant de la scène scolaire. Ce militantisme, s'il est trop marqué, provoque par réaction un certain raidissement des formes scolaires plus traditionnelles, voire un retour de manivelle permettant un refuge provisoire dans le connu. Un connu qui ne fonctionne pas bien, mais un connu. Ce qui fait moins peur, même si l'on peine à le justifier. D'où les appels à la conscience historique, à la tradition, à la filiation, qui finissent par encombrer les pratiques et les discours de ceux qui les lancent.

Des systèmes scolaires se réfèrent au constructivisme de manière stratégique pour imposer ou légitimer de nouvelles organisations du travail proposées par les constructivistes. Mais ces organisations du travail leur conviennent pour de tout autres raisons que celles d'une perception constructiviste du développement de l'homme et de sa culture. Par exemple : suppression du redoublement par souci économique ; mise en place de chefs d'établissement pour redorer l'image sociale de l'école plus que pour favoriser des situations d'apprentissage luttant contre l'échec scolaire ; proposition de projets ou conseils d'établissement impliquant les parents plus fortement, pour éviter les revendications de ces derniers auprès de la direction. La référence au concept est alors particulièrement molle. Elle peut conduire à des organisations du travail dites constructivistes… mais qui n'ont aucun lien avec l'une ou l'autre des théories en question.

4.3. La réelle complexité du constructivisme

Une dernière résistance à une vision constructiviste de l'apprentissage et à ses implications sur l'organisation du travail scolaire tient à la réelle complexité des théories de l'apprentissage.

Quand l'Éducation nouvelle invitait au début du siècle dernier à une révolution copernicienne, c'est au regard constructiviste posé sur l'enfant qu'elle faisait référence, et à l'organisation du travail scolaire à bouleverser pour être en cohérence avec ce regard-là. Où en sommes-nous aujourd'hui ? On parle moins, dans la recherche en éducation, de la théorie que des théories constructivistes (SRED, 2001). Le pluriel s'est imposé. Si toutes les théories convergent à propos du noyau dur

du constructivisme (la nécessité de la construction de la connaissance par l'activité de chaque sujet), celles-ci divergent, et parfois grandement, à propos du « comment ça se construit ». Pour l'heure, toute synthèse sur les différents constructivismes est impossible à réaliser tant cette vision d'un monde où se construit la connaissance est… en pleine construction. L'idée même de constructivisme n'implique-t-elle pas qu'elle le sera toujours ?

5. Se référer au constructivisme pour agir : erreur ou défi ?

Doit-on, face à la complexité du paradigme constructiviste, renoncer à tirer des enseignements de ses théories pour organiser le travail scolaire ? Notre réponse est non, bien sûr. Car refuser de s'appuyer sur les théories de l'apprentissage reviendrait à agir au hasard.

Se référer à ces théories semble ainsi logique. Mais ce travail intellectuel – et c'en est un à réaliser par chaque organisateur du travail scolaire – nécessite une certaine prudence, faite autant de rigueur que de souplesse, dans les façons d'utiliser ce que l'on sait.

Astolfi (2001) propose, dans son article « Qui donc n'est pas constructiviste ? », de convoquer les différentes théories, sans confusion, pour qu'il n'y ait pas d'amalgame. Ne pas choisir son camp, ne pas céder non plus à la tentation de l'œcuménisme. Mais, dit-il, raisonner nos emprunts en choisissant chaque fois la théorie la plus pertinente par rapport aux besoins et aux projets qui sont les nôtres.

5.1. Une palette de théories

Astolfi fait remarquer que, pour tenter ce travail, on doit accepter d'entrer dans des épistémologies différentes. Ainsi Piaget met-il l'accent sur la cognition, la construction des opérations logiques impliquées ou requises par l'activité de chaque sujet, alors qu'un Bachelard, analysant comment se construisent les concepts scientifiques, met l'accent sur ce qui est à conquérir contre le sens commun. Vygotski et Wallon insistent, pour leur part, sur l'importance des interactions sociales sur l'activité de l'enfant. Par le langage pour l'un, par les émotions et les divers milieux rencontrés pour l'autre.

Force est de constater que les psychologies invoquées par chacun sont aussi différentes. On connaît la polémique théorique entre Vygotski et Piaget sur le statut du social, premier ou second, alors que la théorie de Wallon et son concept d'intelligence des situations permettent de les penser en interaction. Le sous-titre du livre de Bachelard *La formation de l'esprit scientifique*. *Contribution à une psychanalyse de la connaissance*, en dit long quant aux variations d'ordre psychologique de la réaction des êtres humains en regard d'un même texte, une même consigne, un même mot. Et combien il y a d'efforts à faire pour comprendre comment un concept en produit un autre, résiste à la nouveauté ou se lie avec un autre encore dans la connaissance de chaque individu ou lors de la construction des savoirs codifiés.

Nous nous trouvons toujours face à des anthropologies, nous dit Astolfi (2001), porteuses de projets culturels qui en appellent, chacun à sa façon, à un « homme nouveau ». Piaget insiste sur l'importance de resituer l'évolution de l'homme dans son activité biologique et logique. Wallon refuse quant à lui de découper l'étude de l'homme en disciplines pour pouvoir saisir les différents types d'activités qui lui permettent d'évoluer. Bachelard (1971) nous montre l'homme dans son activité de renoncement au sens commun. Vygotski (et c'est peut-être là l'origine de la faveur qu'il a aujourd'hui chez les didacticiens) insiste sur la différence entre élève et enfant, sur l'activité d'acculturation, fille de la médiation, portée par l'école qui, en tant qu'institution, est vue comme une émanation de la société.

5.2. Les constructivismes comme points de repère

Astolfi (2001) propose ainsi, pour penser l'organisation du travail scolaire, d'appeler tour à tour les différentes théories constructivistes pour tenter de comprendre ce qui peut produire ou bloquer l'activité mentale attendue. Il propose encore de placer chaque théorie constructiviste sous la vigilance des autres, sous leurs propres regards critiques croisés. Ainsi donne-t-il l'exemple suivant pour Piaget :

> Piaget, qui explique « comment ça marche », reste ainsi sous la vigilance critique :
>
> – de Bachelard, qui pointe le fait que le développement ne résulte pas seulement des progrès positifs de la pensée, mais nécessite également une inhibition des réponses spontanées. […] ;

– de Vygotski, qui alerte sur le caractère virtuel des processus piagétiens, concernant un sujet épistémique abstrait, processus dont la potentialité doit être actualisée par des actions intentionnelles pour chaque sujet concret (Astolfi, 2001, p. 113).

Astolfi (2001) précise : bien des adultes n'accèdent pas à la pensée formelle, et l'on n'apprend pas en dormant ! Bachelard (1971), qui fait comprendre « pourquoi ça résiste », a avantage à être placé sous le double contrôle de Vygotski et de Piaget. Et Vygotski, qui désigne « jusqu'où on peut aller », est pour sa part mis sous la surveillance conjointe de Bachelard et de Piaget.

Astolfi (2001) ne fait pas l'exercice avec Wallon, mais nous allons voir ci-après comment la recherche pédagogique prend ce dernier pour repère afin de mieux comprendre les implications différentes des théories de Piaget, Bachelard et Vygotski en ce qui concerne l'organisation du travail scolaire.

6. Zoom sur une théorie-pratique constructiviste et ses incidences sur l'organisation du travail

Comme nous l'avons vu, certains mouvements pédagogiques sont aux prises avec le constructivisme depuis les débuts de l'élaboration des théories. Les organisations du travail scolaire qu'ils proposent aujourd'hui se sont affinées et sont continuellement remises sur l'établi. Ainsi en est-il par exemple de la théorie-pratique de l'« autosocioconstruction du savoir, de la personne, de la société » élaborée actuellement par le Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN) que nous avons particulièrement analysée (Vellas, 2002b, 2006).

La problématique de l'autosocioconstruction est une implication pédagogique de la réponse apportée par ce groupe à la question proposée par Fourez (2003) : « Comment l'être humain apprend-il ? » Le terme d'autosocioconstruction qualifiant les démarches d'apprentissage proposées en classe (niveau microstructurel de l'organisation du travail) prend pour repères certaines théories constructivistes de l'apprentissage. L'*auto*construction signifie que les conditions d'enseignement ont été réfléchies sans oublier que chacun vit, à sa manière, les situations d'apprentissage proposées et qu'il doit construire sa connaissance. Cette conception constructiviste de la connaissance s'appuie sur la théorie de Piaget largement citée par le mouvement. Mais le travail théorique réalisé avec Wallon (ce dernier a travaillé

durant 40 ans avec le GFEN) montre qu'il n'y a pas d'autoconstruction du sujet qui ne soit dans le même temps *socio*construction. Le terme socioconstruction rappelle l'influence et l'importance des milieux sur la construction personnelle des structures mentales et des connaissances. L'organisation du travail scolaire est ainsi vue comme organisation d'un milieu particulier en fonction des objets culturels à transmettre.

6.1. L'invention de nouvelles organisations fruit des tensions entre les repères théoriques

L'insistance de Wallon sur l'influence des milieux et des contradictions qu'ils provoquent (Bauthier et Rochex, 1999) sur les constructions des outils tant intellectuels (structure mentale) que conceptuels (connaissance), permet au GFEN d'intégrer, à l'intérieur même d'une continuité du développement biologique et psychologique, l'acceptation de la discontinuité épistémologique bachelardienne. Bachelard est ainsi confronté à Leontiev, à Bakhtine, quand sont discutés les problèmes de la signification et du sens des savoirs.

Dans ce cadre de recherche pédagogique, les références sont multiples et les constructivismes de références classiques que nous venons de citer se heurtent aux apports des sociologues comme aux pensées littéraires offrant aujourd'hui des représentations de l'évolution de l'apprentissage et des connaissances tout aussi constructivistes. Les propositions de Morin (1999) sont confrontées à celles de Glissant (1996), par exemple, pour penser le foisonnement tout aussi irrésistible qu'imprévisible des relations entre les cultures et les humanités dans notre monde actuel, mais aussi dans chaque classe, école, ou autre lieu de formation.

Les nouvelles organisations du travail scolaire proposées par ces pédagogues (Bassis, 1998) naissent ainsi, non pas d'un *melting-pot* ou d'un métissage de diverses théories constructivistes, mais d'une création permettant de dépasser les attirances, les connivences, les oppositions, les conflits, les tensions provoqués par leur confrontation.

Ce cadre de pensée, toujours mouvant, où s'interpénètrent les théories-pratiques de la pédagogie et les théories scientifiques, donne lieu à une organisation particulière des activités par les maîtres. Démarches de projets, ateliers d'écriture et de création, situations problèmes, jeux de simulations, temps d'analyse des processus d'apprentissage et des conditions de travail, etc. sont ainsi articulés

pour favoriser l'autosocioconstruction des savoirs par chacun. Les diverses activités proposées se valorisent mutuellement par leurs mises en relations réfléchies pour que l'objet d'apprentissage soit construit. Mais les situations d'apprentissage ainsi provoquées peuvent aussi s'entredétruire, parce que la prévision rencontre de l'imprévisible dans l'action. Et elles s'entredétruisent presque à coup sûr quand les cascades de situations proposées ne sont vues que comme suites de dispositifs à juxtaposer, et hors d'une pensée constructiviste de l'apprentissage.

6.2. Quelques répercussions du regard constructiviste sur l'organisation du travail

Concentrons-nous sur la démarche dite d'« autosocioconstruction » pour montrer quelques répercussions de ce paradigme sur l'organisation du travail scolaire.

a) Les pédagogues se font épistémologues, anthropologues et historiens pour comprendre comment le savoir à transmettre s'est construit (repérage des significations sociales et des différentes formes de l'objet culturel dans l'histoire humaine). Leurs moyens d'enseignement concernant la planification des situations d'apprentissage sont l'histoire des hommes aux prises avec la construction des savoirs et des compétences à transmettre. Ils cherchent ainsi à comprendre comment l'action humaine, dans certains milieux, à certaines époques et pour certaines raisons, a permis la création ou l'évolution de l'objet culturel qu'ils ont aujourd'hui à transmettre. Le repérage des ruptures dans la construction du savoir est pour eux important. Il permet de saisir les enjeux liés à l'évolution du savoir à transmettre.

b) Des situations-impasses sont proposées pour pousser les élèves à rompre avec leurs conceptions insuffisantes. Les défis à relever (qui contiennent le postulat d'éducabilité) suscitent le désir de chercher, d'affronter la problématisation enclenchant les modifications des conceptions. Les conditions prévues doivent inciter les élèves à lever les obstacles mentaux en inventant du neuf (donc en construisant un nouveau savoir). L'apprentissage est nécessaire à l'action ; lui seul permet de s'en sortir : c'est un savoir-pouvoir.

c) L'articulation entre travail individuel, travail de groupes et travail collectif est également programmée. Les actes et réflexions individuels sont demandés pour que la personne puisse s'exprimer, avant que ses savoirs soient confrontés à d'autres, argumentés, analysés, enrichis. Le travail en sous-groupe et grand groupe s'offre comme aide pour affronter collectivement les situations proposées en cascade. C'est aussi le lieu où se joue la question de la différenciation : au cœur de la recherche collective, chacun est poussé à chercher, inventer, imaginer, comparer les conduites efficientes. Les différences individuelles sont utilisées par l'enseignant comme tremplins facilitateurs de la construction du savoir de chacun : les élèves sont mis en condition d'observer les actions, les paroles, les manières de penser des autres aux prises avec le même savoir en construction. Les activités mentales en cours sont réfléchies et partagées.

d) L'animation consiste à faire en sorte que toutes les étapes qui ont été minutieusement prévues se déroulent au mieux, soit en fonction de l'avancée de chacun et du groupe. À l'intérieur de chaque étape, le maître s'oblige à une écoute dite « flottante » et une animation dite « en miroir » qui consiste à repérer et renvoyer à un élève ou un sous-groupe (ou à tout le groupe) certains gestes, actes, paroles, productions d'élèves susceptibles de faire avancer la construction de l'objet culturel en question. Il stimule et oriente l'activité mentale nécessaire à chacun.

e) En cours de démarche, l'enseignant est attentif à ce qu'il peut percevoir de ce qui se passe dans les têtes. Pour que la conceptualisation en question avance, il est à l'affût des signes faisant écho au travail mental de ses élèves. Il réagit en fonction de ce qu'il perçoit. Il puise au fur et à mesure dans les documents, le matériel ; pose une question ; renvoie une parole en écho à une action ou suscite une action en fonction d'une parole entendue. L'enseignant a organisé son travail d'animation pour permettre à chaque élève de livrer combat contre lui-même. En mettant tout en œuvre pour que chacun puisse détruire, si nécessaire, ce que lui dicte son intuition, son expérience, ses apprentissages (dé)passés. On reconnaît là l'influence de Bachelard, la lutte qu'il a décrite pour qu'à chaque étape de la démarche, une conception plus abstraite éloigne un peu plus l'élève du sens commun et de

l'évidence perceptive. On peut en dire autant de ses conceptions du monde physique, de la langue, du temps, de l'espace, de l'énergie, de la société.

f) Les enseignants placent régulièrement les enfants en situation dite de « conscientisation » pour comprendre : le vécu qu'a chacun de sa propre démarche de construction de savoir, de son acte d'apprendre ; les apports ou les insuffisances du dispositif proposé ; les significations partagées (en classe et dans les pratiques sociales) ; le sens personnel du savoir construit par chacun.

g) La vigilance porte aussi sur ce que peut ou ne peut pas encore construire tel enfant ou tel autre. C'est au cours de cette réflexion que le GFEN fait appel aux travaux de Vygotski en convoquant son concept de zone de proche développement.

Il est impossible dans le cadre de cet article de montrer les multiples facettes de l'organisation du travail scolaire influencées directement par le regard constructiviste adopté par le GFEN. Car si le rapport au savoir est vu comme étant construit en permanence, le rapport à la loi ne l'est pas moins, d'où les divers lieux de paroles institués pour problématiser la vie collective (Vellas, 2006).

6.3. Méso et macro structures de l'organisation du travail sont aussi touchées

Nous reprenons les termes de micro-, méso- et macrostructures que Jonnaert et Vander Borght (1999, p. 153) emploient pour analyser l'organisation scolaire et montrer les pressions qui s'exercent sur l'action éducative. Nous venons de voir comment le niveau *micro* de l'organisation du système éducatif est touché par le regard constructiviste de l'enseignant. Soulignons encore quelques aspects de l'action du GFEN, pour indiquer jusqu'à quel point considérer le constructivisme comme un des moteurs et régulateurs de l'action enseignante oblige à penser l'organisation du travail scolaire dans son ensemble.

Du côté *macro* de l'organisation du travail, l'approche constructiviste du GFEN l'amène à penser que l'éducation participe à la construction de l'homme et de la société de demain. Cette création du futur par l'éducateur représente une des caractéristiques de ce mouvement pédagogique (Mialaret, 2003). Cela implique que les éducateurs se sentent responsables (au sens de : être un des éléments) de cette création. La réflexion sur les finalités de l'éducation devient

essentielle et fait que chacun se sent concerné par le niveau politique de l'organisation de son travail. On voit ainsi, par exemple, le GFEN dénoncer une école sélective, parce que la sélection vient brouiller la construction du savoir. Le fait que l'enfant construise ses connaissances en fonction des spécificités des milieux qu'il rencontre, conduit les militants du GFEN à toujours réclamer un collège unique : l'hétérogénéité dans les groupes d'apprentissage est pour lui une ressource pour transmettre le savoir.

Au plan *méso* de l'organisation du travail, cela entraîne une vérification permanente de la pertinence sociale des objets d'apprentissage. Ces pédagogues analysent finement les plans d'études. La confiance dans les potentialités de chaque enfant entraîne des propositions d'organisation du travail scolaire sur tous les plans : matériel, espaces, temps, regroupements des élèves, travail en équipe des enseignants. Les décisions administratives sont ainsi passées au crible du constructivisme. Et des résistances se manifestent en cas d'incohérence. Le GFEN veille aussi de manière critique aux formations initiales et continues des maîtres, pour qu'elles ne servent pas des paradigmes de l'apprentissage contradictoires.

Ces quelques aspects montrent que le regard constructiviste entraîne un questionnement et des propositions en cascade touchant à l'organisation du travail scolaire dans son ensemble.

Conclusion : éviter la confusion entre théories de l'apprentissage et organisation du travail

Comment l'être humain apprend-il ? Fourez (2003) a raison : il s'agit d'une question essentielle pour l'enseignant. Et, nous l'avons dit, pour tous ceux qui ont charge d'organiser le travail scolaire.

Nous avons vu que les réponses à cette question sont aujourd'hui multiples, complexes, difficiles à comprendre, apportées par des chercheurs en éducation qui savent que la connaissance de l'acte d'apprendre n'est pas achevée. Mais une réponse essentielle émerge néanmoins des diverses théories élaborées jusqu'à ce jour : l'être humain construit tant ses structures mentales que ses connaissances. Si les chercheurs savent que le paradigme constructiviste ne dictera jamais les situations *ad hoc* favorisant une transmission pour tous les élèves, ils reconnaissent que les théories constructivistes portent en elles des possibilités d'interprétation et d'action autrement plus

riches que les théories de l'apprentissage précédentes (Audigier, 2003). C'est pourquoi politiciens, pédagogues, didacticiens, psychologues, sociologues, épistémologues recherchent les caractères opératoires de ce paradigme de l'apprentissage et proposent des organisations du travail scolaire renouvelées.

Le problème actuel du constructivisme est la tendance à le réduire à une vulgate qui n'aide pas la mise en pratique des organisations du travail qui caractérisent vraiment ce cadre de pensée ; on nomme alors constructiviste ce qui ne l'est pas – par exemple, croire que mettre les élèves en groupes, les laisser discuter librement, c'est mieux tenir compte du constructivisme que de donner un cours *ex cathedra*. Il nous faut probablement, en réponse à l'utilisation qui est faite aujourd'hui du terme constructivisme et de ses dérivés, dire et redire que cette idée est une théorie de l'apprentissage. Pas une méthode d'enseignement, encore moins une mode ou un dogme (Perrenoud, 2003). Le terme constructiviste peut qualifier une pédagogie, une didactique, une organisation du travail, un enseignant, un pédagogue, un chercheur scientifique, une idée, un postulat. Pour autant que l'adjectif signifie alors simplement « prenant en compte le caractère incontournable de la construction active des savoirs par l'apprenant » (Perrenoud, 2003, p. 8).

L'approche constructiviste de l'apprentissage ne révèle pas aux éducateurs comment s'y prendre pour que l'enfant, l'adolescent, l'homme en général, puisse entrer dans cette auto-organisation intellectuelle qui lui permet d'apprendre. Il faut comprendre que cette vision de l'être humain construisant avec autrui sa pensée, son intelligence, son savoir, n'est qu'une invitation à chercher comment permettre au mieux cette construction permanente.

Bibliographie

ALTET, M. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*, Paris, Presses universitaires de France.

ASTOLFI, J.-P. (2001). « Qui donc n'est pas constructiviste ? », *Actes du colloque Constructivismes : usages et perspectives en éducation*, Genève, SRED – Service de la recherche en éducation, p. 113-128.

AUDIGIER, F. (2003). « Des mots contre les maux ! », dans LIFE – Laboratoire de recherche Innovation-Formation-Éducation (dir.), *L'école entre autorité et zizanie ou 26 façons de renoncer au dernier mot*, Lyon, Chronique sociale, p. 108-115.

Bachelard, G. (1971). *Le nouvel esprit scientifique*, Paris, Presses universitaires de France.

Bassis, O. (1998). *Se construire dans le savoir. À l'école, en formation d'adultes*, Paris, ESF.

Bauthier, E. et J.-Y. Rochex (1999). *Henri Wallon. L'enfant et ses milieux*, Paris, Hachette.

Fourez, G. (2003). *Apprivoiser l'épistémologie*, Bruxelles, De Boeck.

Glissant. E. (1996). *Introduction à une poétique du divers*, Paris, Gallimard.

Gloton, R. (1979). *Au pays des enfants masqués*, Paris, Casterman.

Hameline, D. (2000). *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*, Paris, ESF.

Jonnaert, Ph. et C. Vander Borght (1999). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, Bruxelles, De Boeck.

Meirieu, Ph. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF.

Meirieu, Ph. (2004). *Faire l'école, faire la classe*, Paris, ESF.

Mialaret, G. (2003). *Propos impertinents sur l'éducation actuelle,* Paris, Presses universitaires de France.

Morin, E. (1999). *Relier les connaissances. Le défi du XXIe siècle*, Paris, Le Seuil.

Not, L. (1987). *Hommage à Henri Wallon,* Toulouse, Presses universitaires du Mirail.

Perrenoud, Ph. (2003). « Pour ou contre la gravitation universelle ? Le constructivisme n'est ni un dogme, ni une mode », *Résonances*, *3*, p. 7-9.

Raillon, L. (2004). « L'Éducation Nouvelle a-t-elle existé ? », dans A. Chayon, D. Ottavi et A. Savoye (dir.), *L'éducation nouvelle : histoire, présence, devenir*, Berne, Peter Lang, p. 315- 326.

Rochex, J.-Y. (1998). « Vygotski », *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan.

Simon, J. (1987). « Henri Wallon et la méthode des tests », dans L. Not (dir.), *Hommage à Henri Wallon*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, p. 145-154.

SRED – Service de la recherche en éducation (2001). *Actes du colloque Constructivismes : usages et perspectives en éducation*, Genève, SRED.

Vellas. E. (2002a). « Éduquer au mieux. Une finalité qui appelle la recherche pédagogique », *Éducation et francophonie, XXX*(1), <www.acelf.ca/c/revue/revue-html/30-1/04-Vellas.html>, consulté le 25 avril 2007.

Vellas, E. (2002b). « Une gestion orientée par une conception "autosocioconstructiviste" », dans J. Fijalkow et Th. Nault (dir.), *La gestion de classe*, Bruxelles, De Boeck, p. 103-128.

Vellas, E. (2006). « La problématisation des objets culturels est le chaudron de la démocratie », dans M. Fabre et E. Vellas (dir.), *Problématisation et situations de formation*, Bruxelles, De Boeck, p. 103-128.

CHAPITRE



Constructivisme et réformes curriculaires

Philippe Jonnaert
Université du Québec à Montréal
jonnaert.philippe@math.uqam.ca

*Une sculpture ne m'intéresse vraiment que dans la mesure
où elle est, pour moi, le moyen de rendre la vision
que j'ai du monde extérieur… Ou, plus encore,
elle n'est aujourd'hui pour moi que le moyen
de connaître cette vision. À tel point que je ne sais
ce que je vois qu'en travaillant.*
GIACOMETTI (1952/1993)

La plupart des réformes curriculaires contemporaines positionnent le constructivisme comme cadre de référence pour les pratiques pédagogiques et didactiques et choisissent la notion de compétence comme concept organisateur de leurs programmes d'études (Braslavsky, 2001). Cette double orientation des réformes suscite de nombreuses polémiques. Si l'utilisation de la notion de compétence dans le champ de l'éducation est remise en question par certains chercheurs en éducation (Caillot, 1994 ; Boutin, 2007 ; Boutin et Julien, 2000 ; Bronckart et Dolz, 2002 ; Ropé, 1994 ; Tanguy, 1994 ; etc.), le constructivisme pris comme fondement de l'apprentissage l'est tout autant (Baillargeon, 2007 ; Crahay et Forget, 2006 ; etc.).

Le concept de compétence a déjà fait l'objet de plusieurs analyses critiques par l'auteur et son équipe de chercheurs à l'Université du Québec à Montréal (Jonnaert, Barrette, Boufrahi et Masciotra, 2004 ; Jonnaert et Masciotra, 2004, 2007 ; Jonnaert, Barrette, Masciotra et Mane, 2006). Dans ce texte, l'auteur ne traite pas particulièrement du concept de compétence, par contre, le constructivisme y fait l'objet d'une attention particulière.

Toutefois, afin de mieux cerner le positionnement de l'auteur, le lecteur conservera à l'esprit que, pour ce dernier, « la compétence est nécessairement située » et correspond à ce qu'avec son équipe montréalaise de chercheurs il nomme « l'intelligence des situations ». La compétence est indissociable autant de la personne qui la développe, que de ses actions et, bien entendu, de la situation que cette personne elle-même construit à travers ses actions et ses expériences. Retenons simplement, pour fin d'intelligibilité des propos de l'auteur, que :

> Cette compétence, celle qui permet à la personne de réaliser des constructions viables, est difficilement réductible à des rationalités pédagogiques ou didactiques qui prétendent prédire des résultats d'action. En ce sens, la compétence est réellement l'intelligence des situations, elle permet l'activité d'une personne dans l'espace problématisé des situations. Par espace problématisé, nous enten-

dons celui qui sépare le moment où la personne prend conscience de la non-viabilité de ses constructions pour atteindre ce qu'elle vise dans une situation, jusqu'à celui où elle a pu construire de nouvelles réponses, viables cette fois, dans cette même situation. Cet espace est heuristique, fait d'échecs et de réussites, d'essais et d'erreurs. Il est fonction des constructions que la personne réalise dans un ensemble d'interactions avec son environnement. Mais les succès des constructions sont toujours temporaires et ne sont jamais transférables, tels quels, d'une situation à une autre. Le transfert d'une construction, d'une situation vers une autre situation sans adaptation, est illusoire (Jonnaert, 2006, p. 37).

Dans cette interaction avec l'environnement, une compétence convoque autant de ressources internes qu'externes à la personne pour construire des réponses viables aux sollicitations de la situation. Cette référence à l'intelligence des situations et à cette diversité de ressources est importante pour la compréhension de la suite des propos tenus dans ce texte.

La réforme actuelle du curriculum québécois fait explicitement référence à une conception de l'apprentissage qui se démarque nettement des approches véhiculées jusqu'ici. L'organisation du travail scolaire s'en trouve bouleversée. « C'est peut-être du côté de la représentation de l'apprentissage que l'on trouve les plus grandes différences entre les programmes habiletés et les programmes par compétences[1]. […] Inspirés par les courants socioconstructiviste et cognitiviste, les programmes actuels mettent de l'avant une conception dynamique de l'apprentissage. Il s'agit de dépasser les pratiques de transmission de la matière pour en arriver à des situations d'apprentissage où l'élève est vraiment actif » (Martineau et Gauthier, 2006, p. 17-18). Il est important de comprendre le constructivisme afin de mieux cerner ses effets potentiels sur l'organisation du travail scolaire. Après l'avoir dégagé des critiques actuelles et des réductions qui l'accablent, ce texte dénonce l'allégation selon laquelle le constructivisme serait une sorte de solipsisme pédagogique. L'épistémologie traditionnelle est ensuite décrite. Les programmes d'études actuels, même réformés, sont encore fortement imprégnés de cette épistémologie, alors même qu'ils annoncent s'inscrire dans une perspective constructiviste. Ce

1. Retraçant l'évolution des programmes scolaires au Québec, Martineau et Gauthier (2006) identifient quatre périodes : 1) Les programmes catalogues (1905-1969) ; 2) Les programmes cadres (1969-1979) ; 3) Les programmes habiletés (1979-1998) ; 4) Les programmes par compétences (1999-…).

paradoxe génère des incompréhensions chez les enseignants et offre de ces programmes d'études l'image d'un trompe-l'œil épistémologique. Le constructivisme est ensuite repositionné dans son rapport à la réalité par un exemple. Sans nier l'existence d'un monde externe à la personne, le constructivisme formule l'hypothèse que cette dernière n'y accède cependant que par ses expériences. Par ailleurs la dimension sociale de l'apprentissage est souvent traduite par le préfixe « socio » accolé au mot « constructivisme ». Quel rapport les constructivistes établissent-ils à l'autre ? À nouveau, c'est par un exemple que cette problématique sera abordée. Enfin, la conclusion repositionne le point de vue radical du constructivisme, en réaction au constructivisme trivial.

1. Constructivisme et solipsisme : un faux débat

Aujourd'hui, le constructivisme est contesté par ceux-là même qui hier en décrivaient toute la fécondité. Par exemple, Crahay (1996) considère le constructivisme comme une théorie du « sujet créateur de connaissances » et suggère que de cette approche naisse « un modèle pédagogique où l'acquisition de connaissances est le fruit d'un acte créatif, où l'enfant confronté à des problèmes d'adaptation à son environnement, est engagé dans un processus d'élaboration active de sa pensée » (Crahay, 1996, p. 66). Dans ce texte, Crahay situe bien l'acte créateur de connaissances dans la dynamique interactive qui se développe entre un sujet et un objet. Pourtant, dans une publication récente Crahay et Forget (2006) qualifient la référence au constructivisme en éducation de « solipsisme pédagogique », niant par là cette fameuse dialectique sujet-objet qui se retrouve nécessairement en amont du processus de construction des connaissances, tel qu'il est défini par les constructivistes.

Faut-il, soixante-dix ans plus tard, encore et encore rappeler les textes fondateurs du constructivisme ? « L'intelligence ne débute ni par la connaissance du moi ni par celle des choses comme telles, mais par celle de leur interaction, et c'est en s'orientant simultanément vers les deux pôles de cette interaction qu'elle organise le monde en s'organisant elle-même » Piaget (1936, p. 311). Actuellement, au XXIe siècle, Piaget reste la figure de proue du constructivisme. Il rompt avec les conceptions traditionnelles relatives à l'acquisition des connaissances. Mais l'épistémologie traditionnelle, celle que Le Moigne (1995) qualifie

d'institutionnelle, demeure la référence principale pour beaucoup de personnes. Et sans doute est-ce là un des points de résistance majeur face au constructivisme, et par là aux réformes des systèmes éducatifs qui y font explicitement référence.

Selon l'épistémologie traditionnelle, celle fondée sur l'hypothèse ontologique, la connaissance ne peut être que celle de la « réalité ». Cette *Réalité* elle-même est postulée indépendante des observateurs qui la décrivent : « L'Univers, la Nature, la Vie, tout ce que nous pouvons connaître, ou tenter de connaître, est potentiellement connaissable, ou descriptible sous forme de connaissances généralement additives, et ces connaissances nous disent peu à peu l'essence, la substance et la permanence des choses, par-delà la diversité éventuelle de leurs apparences et de leur comportement » (Le Moigne, 1995, p. 19). Cette « réalité » est accessible sans transformation, sans opération même, du sujet connaissant : il lui suffit de la « copier » (l'observer) pour s'en faire une connaissance. À partir du moment où il existe, dans cette perspective ontologique, une réalité extérieure à la personne, indépendante et antérieure à son observation et à son expérience, la connaissance ne peut être que le reflet strict de cette réalité. Et si cette réalité est ainsi connaissable, elle ne peut être que transmise de manière à ce que chacun en détienne, à titre de connaissance, une copie conforme. Le corollaire de cette posture est que chacun ne peut disposer que d'une connaissance de la « réalité » identique à celle de tous les autres. La connaissance est alors en quelque sorte photocopiée de façon standard dans les systèmes cognitifs des personnes : tout le monde aurait ainsi la même connaissance de l'unique « réalité ». Cette perspective positiviste de la connaissance est traduite en 1828 dans le tableau synoptique des disciplines scientifiques d'Auguste Comte. Ce modèle hiérarchise en six groupes les disciplines en ordre de scientificité « positive » décroissante, de la mathématique à la physique sociale (la sociologie). Chaque discipline, et donc chaque champ de connaissance, y est défini de façon exhaustive par le « morceau de réalité » qu'elle décrit et explique « objectivement » grâce à une méthode d'investigation. « Chacun ainsi pourra s'installer dans “son” domaine de compétence, défini par l'objet et la méthode propres à la discipline, sans se soucier des tracas éventuels de ses voisins, qui travaillent sur d'autres objets avec d'autres méthodes : la classification des disciplines positives s'avère d'autant mieux la bienvenue qu'elle se prétend

universelle ; elle assure qu'il n'est plus aucune zone inexplorée, fut-ce superficiellement, dans le champ des connaissances que les sciences ont vocation de découvrir » (Le Moigne, 1995, p. 15-16).

Cette conception ontologique de la connaissance est largement véhiculée dans et par les systèmes éducatifs contemporains. Tout d'abord, autant l'organisation en facultés des universités, que le découpage disciplinaire des programmes d'études (même rénovés), que les horaires des cours de l'enseignement secondaire et supérieur et que la formation des enseignants du secondaire et du supérieur sont toujours des reflets plus ou moins forts et plus ou moins stéréotypés du tableau synoptique des disciplines scientifiques d'Auguste Comte de 1828. Ensuite, l'évaluation des apprentissages reste (même dans les systèmes rénovés) fortement imprégnée de la conception ontologique de la connaissance. En effet, l'évaluation des apprentissages ne fait pas autre chose que de réaliser une mesure des écarts entre les savoirs codifiés dans les programmes d'études et les connaissances des élèves, que ces savoirs codifiés soient organisés en objectifs opérationnels ou intégrés au développement de compétences. Les résultats des élèves sont jugés satisfaisants si cet écart est minime, c'est-à-dire lorsque leurs connaissances se rapprochent le plus du savoir codifié. C'est bien l'adéquation ontologique entre connaissance et réalité qui est recherchée, évaluée et à partir de laquelle les résultats d'un élève sont jugés satisfaisants ou non. Or c'est par l'évaluation des apprentissages que le « curriculum réellement implanté » dans un système éducatif peut être découvert (Crahay et Delhaxhe, 2004). Il y a là une indication d'une tendance ontologique certaine (souvent fortement ancrée dans l'épistémologie traditionnelle) des programmes d'études, même rénovés, et ce, malgré une affirmation curriculaire d'inscrire les apprentissages dans une perspective constructiviste. Ce paradoxe fait ressembler de nombreux programmes d'études rénovés à de véritables « trompe-l'œil épistémologiques » (Jonnaert, 2004), mais il explique aussi en partie les difficultés que rencontrent bon nombre d'enseignants à trouver la cohérence de telles réformes.

Par exemple, en deuxième primaire, les élèves construisent la notion d'étalon utile à la mesure. Ils découvrent par là que les unités de mesure ne peuvent être mélangées dans les opérations arithmétiques. Leur enseignant leur suggère *de ne pas comparer des poires avec des haricots*, les unités de masse ne peuvent être associées à des unités de longueur dans une même opération. Alors qu'en même temps, cet enseignant, et c'est là que se situe, entre autres, le para-

doxe de la mesure des résultats des apprentissages scolaires, évalue les « connaissances » de ces élèves à propos de cette notion d'étalon et d'unités de mesure, en les comparant aux « savoirs codifiés » dans des programmes d'études. Il compare ainsi des « connaissances » d'élèves qui relèvent de leur répertoire cognitif et qui ont donc des propriétés de la cognition, à des savoirs codifiés, qui sont des textes écrits et qui n'ont d'autres propriétés que celles sémantiques et syntaxiques de tout écrit. Cet enseignant compare des unités cognitives, les connaissances de ses élèves, à des unités sémantiques et syntaxiques, des textes écrits dans des programmes ou des manuels. Il compare ainsi des poires à des haricots ! Quelle que soit la référence épistémologique du curriculum officiel, ce que mesure cet enseignant n'a rien à voir avec le contenu de ce curriculum. Les résultats de telles évaluations ne peuvent montrer que des écarts importants entre un curriculum officiel (qui décrit des savoirs codifiés dans des programmes d'études) et un curriculum réellement implanté (qui fait référence, lui, aux connaissances construites par les apprenants). Ce paradoxe trouve son étymologie dans les thèses ontologiques, selon lesquelles les connaissances seraient une « copie » de la réalité extérieure. Celles des élèves ne peuvent alors être qu'une reproduction de ce qui est écrit dans des programmes d'études. Dans cette perspective, l'évaluation ne peut être que la mesure des écarts entre le contenu des programmes d'études et les connaissances des élèves. Quelques heures passées dans les salles des profs après une période d'évaluation ou l'assistance aux conseils de classe permettent de se rendre compte combien, intuitivement, les enseignants vivent mal cette incohérence. L'écart entre le curriculum officiel et le curriculum réellement implanté est-il autre chose que l'expression d'une évidence : une erreur de mesure ? Un curriculum qui s'inscrit dans une perspective constructiviste sans revoir sa politique d'évaluation des apprentissages est un exemple criant de ce « trompe l'œil épistémologique ». Avec raison, von Glasersfeld (2004a) rappelle « [qu']on ne peut comparer une connaissance qu'à une autre connaissance » et, par là, pose avec acuité toute la question de l'évaluation dans une perspective constructiviste. L'organisation du travail scolaire est influencée par la conception de l'évaluation. Dans le cadre des réformes actuelles au Québec, le débat sur l'évaluation est un des éléments importants dans le processus d'implantation de la réforme, et il ne se résume pas à des simples questions de notes et de bulletin. Il paraît évident qu'un cadre de référence constructiviste est

en porte-à-faux avec une évaluation qui vérifierait dans quelle mesure les apprenants reproduisent avec plus ou moins de conformité les savoirs codifiés dans les programmes d'études.

Les constructivistes réfutent cette thèse ontologique sans nier cependant l'existence d'une réalité extérieure. Mais l'hypothèse constructiviste semble peu compatible avec le sens commun qui recherche une correspondance stricte entre ce qu'il connaît et ce qu'il voit, entre connaissance et réalité, entre savoirs codifiés dans les programmes d'études et connaissances des élèves. L'hypothèse constructiviste se positionne en porte-à-faux avec l'épistémologie institutionnelle et les conceptions traditionnelles de la connaissance et de la réalité. Affirmer qu'une personne connaît grâce à ses propres expériences signifie aussi que chacun est responsable de ses constructions : « Il n'est pas nécessaire d'explorer très profondément la pensée constructiviste pour se rendre compte qu'elle mène inévitablement à l'affirmation que l'être humain, et l'être humain seulement, est responsable de sa pensée, de sa connaissance, et donc de ce qu'il fait » (von Glasersfeld, 2004b, p. 13). Les constructivistes dérangent parce qu'ils bouleversent bon nombre de certitudes dont l'ordre institutionnel de l'organisation du monde et des connaissances. Alors certains se permettent de caricaturer le constructivisme, par exemple en le réduisant à un solipsisme pédagogique.

Sans doute est-il utile, avant tout autre propos et à ce stade du texte, de réfuter cette réduction du constructivisme à un solipsisme, en rappelant que même le constructivisme radical « ne nie pas qu'il puisse y avoir un monde extérieur, indépendant du sujet connaissant ; mais comme les sceptiques, il maintient que le seul monde que nous pouvons connaître est le monde de nos expériences » (von Glasersfeld, 2004a, p. 294). Il y a plus qu'une nuance dans les propos de la tête de file du courant contemporain du constructivisme radical : la réalité extérieure n'est pas niée ; cependant le sujet connaissant n'accède qu'au monde de ses expériences. Les constructivistes n'éludent pas la réalité extérieure, l'objet d'apprentissage existe bel et bien. Comment l'expérience du monde pourrait-elle se développer hors de la dialectique sujet-objet ? Et comment cette dialectique sujet-objet pourrait-elle exister s'il n'y avait ni réalité extérieure, ni objet ? Et surtout comment cette expérience du monde pourrait-elle générer des connaissances si ce monde lui-même était nié ?

Ce sont ces propos réducteurs sur le socioconstructivisme qui suscitent beaucoup de confusions dans le milieu de l'éducation et alimentent la polémique sur le constructivisme. Par exemple, Lenoir (2006) analyse les résultats d'une recherche comparant le curriculum enseigné au curriculum formel au Québec. Ce chercheur constate que le tiers des enseignants de son échantillon[2] aurait une conception de la relation enseignement-apprentissage fondée sur la croyance que le savoir émergerait naturellement des interactions entre les élèves, et que dès lors, pour ces enseignants, il importe de garantir une forme de laisser-faire dans les apprentissages des élèves. Lenoir qualifie la posture de ce groupe d'enseignants de « conception constructiviste à tendance radicale de la relation enseignement-apprentissage » (2006, p. 139). À nouveau, « le constructivisme radical malmené et ramené à une sorte d'innéisme, voire de solipsisme, nourrit la polémique ». Baillargeon (2007, p. 36) saisit la balle au bond et traite, à tort, le constructivisme radical de théorie fumeuse, voire néfaste. Le principal reproche fait au constructivisme est cet innéisme naïf selon lequel les élèves construiraient leurs propres connaissances par eux-mêmes et seulement dans les interactions avec les autres. Les constructivistes banniraient, selon Baillargeon, l'enseignement magistral et la transmission. Les constructivistes proposeraient un enseignement sans contenu, puisque dans une sorte de solipsisme primaire, l'apprenant construirait par lui-même ses propres connaissances… au départ de rien ! Magiciens du néant, les constructivistes feraient émerger des connaissances innées chez les apprenants en l'absence de toute référence à un objet d'apprentissage. Solipsisme, innéisme, laisser-faire pédagogique et refus d'un monde réel sont autant de procès d'intention qui éloignent les débats des véritables thèses constructivistes. Thèses pourtant fécondes si l'on souhaite que les élèves deviennent de vrais créateurs et pas seulement, dans une forme de psittacisme désuet, des « répétiteurs » d'un savoir codifié qu'ils n'auraient qu'à reproduire. Il est étrange, lors de l'analyse des curriculums de formation dans différents systèmes éducatifs partout dans le monde, de constater combien ce tiraillement entre les deux postures, ontologiques et constructivistes, n'est jamais naïf. Il se traduit en des termes

---

2. L'échantillon de cette recherche est constitué de 12 enseignants qui ont subi des entrevues et qui furent filmés en classe ; 32 enseignants ont en outre participé à des *focus groups* et 487 enseignants ont répondu à un questionnaire. Tous ces enseignants relèvent de deux commissions scolaires situées au nord de l'île de Montréal.

qui révèlent des projets sociétaux fondamentalement distincts et place sur les deux pôles opposés d'un même axe autonomie, création et liberté versus dépendance, reproduction et conformisme.

La crainte, très positiviste, de ne pas faire explicitement référence à une réalité extérieure à la personne vient du fait que « de nombreuses personnes continuent à s'accrocher au présupposé tacite selon lequel les mots font référence à des choses, à des conditions et à des événements qui sont indiscutables et qui existeraient dans un monde qui est indépendant de l'expérience que peut en faire un observateur. Une telle croyance conduit inévitablement à penser que le problème de la connaissance et, par conséquent, de l'apprentissage est un problème de description et de représentation correctes de ce que sont les choses. En d'autres termes, pour comprendre comment fonctionnent les choses il suffirait de regarder attentivement » (von Glasersfeld, 2001, p. 213). Les constructivistes s'écartent de ce présupposé, mais sans aller jusqu'à affirmer que l'esprit et ses construits sont la seule réalité. Les constructivistes affirment simplement qu'un sujet connaissant ne connaît que ce qu'il construit. Mais dire cela ne signifie pas qu'il n'existe pas de réalité extérieure à la personne. Sans nier l'existence d'une réalité extérieure au sujet connaissant, l'hypothèse constructiviste ne décrit cependant pas la connaissance comme le reflet d'une réalité absolue. La construction de cette réalité n'est possible que grâce aux expériences que la personne y réalise.

Von Glasersfeld (1978) introduit ce concept de « constructivisme radical » justement en réaction à l'utilisation abusive qui est faite du constructivisme par bien des auteurs qui réduisent le constructivisme à des « constructions par les enfants », à des « coconstructions en groupe », à des « projets constructivistes », à des « activités constructives », etc. : « Encore aujourd'hui, des auteurs que je qualifierais de naïfs sont convaincus d'être constructivistes sans avoir jamais remis en cause les épistémologies traditionnelles. C'est à eux que je dois cette impulsion qui m'a conduit vers une façon entièrement radicale de penser le constructivisme » (von Glasersfeld, 1994, p. 21-22). L'auteur qualifie de *trivial* ce constructivisme naïf, qui sans transformation des orientations épistémologiques traditionnelles réduit le constructivisme aux seules « constructions » ou « coconstructions » par les élèves. Lenoir (2006) se trompe en qualifiant de « constructivisme radical » la posture de ces enseignants qui ne dépasse pas ce « constructivisme trivial ». Le constructivisme radical est, contrairement aux allégations d'innéisme ou de solipsisme qui lui sont faites, une réaction ferme à

ce constructivisme trivial: «Il y a quelques années, alors que le terme “constructivisme” commençait à devenir à la mode et qu’il était adopté par des personnes qui n’avaient pas l’intention de transformer leur orientation épistémologique, j’ai introduit le terme “constructivisme trivial”. Mon intention à cette époque était de démarquer cette mode du mouvement constructiviste radical qui rompt avec la tradition du “représentationisme cognitif” et la conception iconique de la connaissance» (von Glasersfeld, 2004a, p. 294).

Présenter le constructivisme comme étant un solipsisme est donc une erreur fondamentale. L’hypothèse constructiviste n’est pas non plus innéiste et ne suppose pas que la personne construise ses connaissances hors des interactions qu’elle développe avec un objet de connaissance. Mais le rapport que les constructivistes établissent à la réalité ne s’inscrit pas dans la recherche d’une reproduction de cette réalité. Bien plus, c’est plutôt la recherche d’une connaissance qui serait une copie conforme de la réalité, une connaissance iconique, qui serait une utopie pour les constructivistes. Mais alors, quel rapport les constructivistes entretiennent-ils avec la réalité?

2. Constructivisme et rapport à la réalité

Pour comprendre le constructivisme, il est important de repositionner ce courant dans sa façon d’aborder le rapport entre les connaissances d’une personne et une réalité qui lui serait extérieure.

Un exemple devient nécessaire à cette étape de la réflexion. La connaissance que plusieurs personnes peuvent avoir de la ville de Dakar renvoie à leur expérience personnelle de cette ville, plutôt qu’à ce que serait Dakar en dehors de cette expérience. Cela ne signifie nullement que Dakar n’existe pas en dehors de cette expérience, mais bien que chacun, en tant que sujet connaissant, ne peut connaître Dakar que grâce à sa propre expérience de cette ville. Cette expérience est très différente d’une personne à une autre. Pour certains, ce sera y vivre quotidiennement. D’autres la découvrent par la lecture d’une description dans une encyclopédie, le visionnement d’un documentaire à la télévision, l’exposé d’un voyageur qui en revient, etc. C’est aussi, bien souvent, une articulation de tout cela en même temps qui permet à une personne de construire, de modifier, d’adapter, de réfuter, de reconstruire, sa connaissance de cette ville. Il existe une grande variété de types d’expériences à propos de la ville de Dakar.

Chacune génère une connaissance très personnelle de la ville. En ce sens la connaissance que chacun a de la ville de Dakar, lui est particulière car elle réfère à ses propres expériences, et ne correspond pas nécessairement à la connaissance que d'autres personnes ont de cette ville. Mais cette très grande variabilité des connaissances des personnes à propos de la ville de Dakar ne signifie pas que la ville de Dakar n'existe pas. Cette variabilité des connaissances ne signifie pas non plus que les connaissances des uns soient plus vraies que celles des autres, et encore moins que ces connaissances soient figées, arrêtées une fois pour toutes ! Elles changent et évoluent, fonctionnent, sont viables ou ne le sont pas. De nouvelles expériences bouleversent des connaissances plus anciennes et au départ desquelles de nouvelles sont construites. La connaissance que chacun a de Dakar réfère à ses propres expériences et à la ville de Dakar, mais il n'a accès à cette ville que grâce à ses connaissances issues de ses propres expériences.

Moins qu'une utopie, le constructivisme semble aujourd'hui une hypothèse de plus en plus plausible pour ceux qui s'intéressent à la construction des connaissances et au développement des compétences. Le rapport que le constructiviste établit à la réalité se développe par ses propres projets de connaissance, ce qu'il connaît déjà et ses expériences, ses réussites et ses échecs. Par exemple, il ne viendra à personne l'idée de lire le mode d'emploi d'un percolateur. Par contre, venant d'acquérir un nouveau percolateur et désireux de consommer une tasse de café, l'heureux propriétaire de cette machine rassemble ces trois conditions : il a un projet de connaissance (manipuler efficacement le nouveau percolateur pour en extraire une tasse de café), il a des connaissances antérieures (il connaît le mode d'emploi de son ancien percolateur) et il réalise une expérience sur ce nouveau percolateur (notamment en en lisant le mode d'emploi et en préparant une tasse de café). Même si ce percolateur existait bien et était exposé chez un commerçant, avant cette situation particulière et cette expérience, ce percolateur n'avait pas d'existence pour cette personne. Ce percolateur n'existe aujourd'hui pour cette personne que grâce aux expériences qu'elle réalise avec lui. Le rapport du constructiviste à la réalité ne se comprend que par ce triptyque : un projet de connaissance, des connaissances antérieures et des expériences. Mais, bien sûr, les connaissances construites peuvent prendre des formes très différentes. Elles sont fonction du rapport que la personne entretient avec la réalité grâce à ses expériences.

Des faits peuvent être socialement transmis. Par exemple, le fait que la construction de la ville de Dakar ait commencé en 1862 peut être une connaissance que certaines personnes se sont construites, aussitôt qu'ils « en ont pris connaissance » au sens premier du terme et sans autre forme de procédé. Pour Piaget (1967), il s'agit là d'une connaissance « conventionnelle ». Piaget (1967) distingue aussi la connaissance « physique » de la connaissance « logico-mathématique ». La connaissance physique est directement tirée des objets eux-mêmes, alors que la connaissance logico-mathématique l'est des actions que la personne pose sur ces objets. Par exemple, prenant un dictionnaire dans un rayon de la bibliothèque, une personne peut estimer que ce livre est lourd. La masse du livre est une propriété de l'objet et la personne en a pris conscience sans réaliser d'opération sur cet objet. La connaissance de cette propriété de l'objet est une connaissance « physique ». Par contre, constater qu'il y a 12 personnes dans un local et que ce nombre ne change pas, quelle que soit leur disposition dans la pièce, sont les résultats d'opérations réalisées par une personne. Constater que l'on peut dénombrer ces personnes en commençant par la gauche ou par la droite, sans que la somme ne change, permet de découvrir la propriété de la commutativité de l'addition. Dans cet exemple, le nombre 12 n'est pas une propriété des personnes dénombrées, aucune d'entre elles ne présente une telle propriété. Pour la découvrir, un sujet a dû effectuer une somme. De même, la commutativité n'est pas plus une propriété de ces personnes, mais bien de l'opération réalisée. Il s'agit tantôt du résultat d'une opération effectuée sur des personnes (ou des objets), tantôt d'une opération effectuée sur l'opération elle-même (déplacer les termes de l'addition pour découvrir la commutativité). Il ne s'agit plus de connaissances « physiques », mais bien de connaissances « logico-mathématiques ». Les connaissances logico-mathématiques ne sont pas tirées des objets eux-mêmes, mais des opérations réalisées sur ceux-ci, ou encore des opérations réalisées sur les opérations elles-mêmes. Ce sont les actions du sujet sur les objets qui leur ajoutent cette plus-value : des propriétés qu'ils ne possèdent pas en dehors de ces actions. Dès lors, la nature même des connaissances d'une personne est toujours fonction du rapport que celle-ci établit avec l'objet de connaissance, qui peut être un objet matériel ou une opération sur cet objet ou une opération sur le résultat de cette opération ou une transformation d'une connaissance plus ancienne, elle-même devenue objet de connaissance, etc. Bref, il n'y a pas de connaissance sans objet de connaissance et la connaissance est toujours « action » sur cet objet, quel qu'il soit.

L'idée générale de tout ceci est que notre connaissance (celle de chacun en particulier) à propos de Dakar est une connaissance personnelle, construite au départ de notre propre expérience de cette ville et par les situations et les expériences particulières de chacun. Cela signifie aussi que, d'une manière ou d'une autre, nous avons été en contact avec cette ville, même si ce « contact » est médiatisé par un texte, une émission de télévision, le récit d'un voyageur, une séance d'*Exploration du monde* ou des *Grands explorateurs*, etc. : notre connaissance personnelle de Dakar est construite sur la base de nos expériences vécues personnellement « dans » ou « à propos de » cette ville. Probablement cette connaissance de Dakar est-elle faite de différents types de connaissances : des connaissances conventionnelles comme le nombre d'habitants de la ville, des connaissances physiques comme une odeur évoquant un marché ou une musique de fond évoquant la Medina, des connaissances logico-mathématiques comme le temps nécessaire pour aller de Dakar à Saint-Louis avec tel ou tel véhicule pouvant effectuer le trajet à une certaine vitesse moyenne, etc. Cette connaissance de la ville de Dakar est nécessairement composite et complexe, mais l'ensemble de ces connaissances est issu de nos expériences, de la plus simple qui génère des connaissances conventionnelles à la plus complexe qui génère des connaissances logico-mathématiques. Dakar existe bel et bien, nos connaissances à propos de cette ville aussi, comme celles de tous les habitants de Dakar, des Sénégalais, des voyageurs, et de tous ceux qui ont lu ou suivi des documentaires à propos de cette ville. Mais il semble peu probable que toutes ces personnes puissent connaître Dakar en dehors de leur vécu et de leurs expériences à propos de cette ville.

Les constructivistes admettent cette diversité des connaissances et leur complexité. Ils formulent l'hypothèse que toutes ces personnes n'ont accès à la ville de Dakar que grâce à leurs propres connaissances et points de vue construits au départ de leurs expériences et de leurs projets de connaissance. Les constructivistes ne nient cependant pas l'existence de cette ville. Dans le cas contraire, comment ces personnes pourraient-elles vivre des expériences à son propos ? Par contre, dans une perspective ontologique, il n'existerait qu'une seule réalité de la ville de Dakar. Une connaissance de Dakar ne pourrait être, selon cette hypothèse, qu'une reproduction la plus conforme possible de cette réalité, malgré les connaissances et les expériences antérieures de la personne. La perspective constructiviste s'inscrit forcément en porte-à-faux par rapport à une telle perspective. Loin d'être une utopie,

le constructivisme semble aujourd'hui une hypothèse intéressante, à laquelle de plus en plus de personnes s'arrêtent et réfléchissent, lorsqu'elles s'intéressent aux processus complexes de construction et de développement des connaissances, quelle qu'en soit la nature : conventionnelle, physique ou logico-mathématique.

Le constructivisme radical est radical dans le sens où il ne fait pas de compromis épistémologique. Sans nier l'existence d'une réalité extérieure, il formule l'hypothèse que chacun n'accède à la connaissance que par ses projets de connaissance, ses connaissances antérieures et ses expériences. Pour le constructiviste, la notion de « viabilité » se superpose alors à celle de vérité. Il ne cherche pas la correspondance entre ses connaissances et une réalité extérieure qui en serait la norme. Il admet que chacun développe des connaissances qui sont des constructions plus ou moins semblables à et plus ou moins différentes de celles des autres. Le critère de la connaissance en est sa viabilité : dans quelle mesure la connaissance construite fonctionne ou non en situation ? Le rapport du constructiviste à la réalité passe par l'intermédiaire de ce critère de viabilité. Une connaissance plus complète de la réalité n'émerge que lorsqu'il y a déséquilibration, c'est-à-dire lorsque les connaissances ne sont plus viables et qu'elles doivent être soit adaptées, soit réfutées. De nouvelles connaissances plus viables seront alors nécessaires et devront être construites pour retrouver l'équilibre perdu ; ce sont alors les fameux processus d'assimilation et d'accommodation qui entrent en jeu. Mais cette adaptation et cette équilibration n'ont toujours de signification qu'en référence à une connaissance de la réalité qui émerge et qui exige de la part du sujet ces expériences qui le conduisent à l'équilibration.

« Le constructivisme fait l'hypothèse que l'organisme vivant survit et s'adapte en donnant au flux de l'expérience des formes qu'il est en mesure de manipuler » (Pépin, 1994, p. 65). Ainsi, une personne ne peut survivre et s'adapter que dans la mesure où elle réussit à donner une forme viable à son expérience. Les constructivistes substituent donc au critère de vérité celui de la viabilité. Ce critère de viabilité est radical : le simple fait qu'une connaissance permette de survivre ou d'atteindre un but signifie qu'elle est viable. Mais ce simple fait ne permet pas d'affirmer qu'une connaissance est plus vraie qu'une autre ou qu'elle correspond mieux à la réalité : personne ne peut prétendre avoir une connaissance plus vraie que celle d'un autre (Varela, 1988), mais le verdict de l'échec, lui, est toujours impitoyable (Pépin, 1994). Le monde réel ne se manifeste alors à une personne

que là où ses constructions échouent (von Glasersfeld, 1988). « Cela signifie littéralement que l'on ne peut apprendre, c'est-à-dire changer notre façon de comprendre le monde ou un phénomène particulier et notre façon de nous comporter à son égard, que si nos connaissances antérieures échouent à nous conduire là où nous voulons aller. Si cet échec ne se produit pas, tout ce que nous apprenons c'est que notre façon actuelle de construire le monde est viable et produit les bénéfices escomptés » (Pépin, 1994, p. 66). Mais alors où et quand intervient l'hypothèse constructiviste ? « La présence dans le cerveau de structures neurales dynamiques (ou de cartes) liées à un objet ou à un événement est une base nécessaire mais pas suffisante pour expliquer les images mentales dudit objet ou événement. Nous pouvons décrire les structures neurales, avec les outils que sont la neuroanatomie, la neurophysiologie et la neurochimie » (Damascio, 2005, p. 207). Mais, selon ce même auteur, l'ensemble des recherches en neuroscience ne permettent pas, aujourd'hui, d'expliquer comment le cerveau peut produire ces images qui sont ses propres création : « les structures neurales et les images mentales correspondantes des événements et des objets qui entourent le cerveau sont des créations du cerveau liées à la réalité qui suscite leur création plutôt que des images passives reflétant cette réalité » (*ibid*.). L'hypothèse constructiviste se situe à ce niveau et permettrait d'expliquer ce passage des structures neurales aux images mentales. Il n'est donc guère possible d'imaginer l'hypothèse constructiviste comme n'étant qu'un solipsisme évacuant tout rapport à la réalité.

Les constructivistes ne nient pas l'existence d'une réalité extérieure à la personne. Le rapport du constructiviste à cette réalité extérieure et au monde passe cependant par le critère de la viabilité des constructions de la personne. Dans le même ordre d'idées, les constructivistes ne nient pas les rapports aux autres et à leur connaissance.

3. Constructivisme et rapport aux connaissances des autres

Piaget aurait peu insisté sur les dimensions sociales des constructions par les personnes. Riegel (1975) considère dès lors le constructivisme comme une « théorie contre-nature » puisque le développement d'une personne se déroule naturellement dans un environnement social marqué historiquement et culturellement. Le point de vue de Riegel

(1975) est d'autant plus percutant que Gréco (1985) signale que le constructivisme est une théorie selon laquelle le progrès est le résultat de « constructions endogènes ». Piaget ne conteste pas l'existence d'une incidence de l'environnement social sur le développement de la personne. Cependant, il estime que, dès que ces facteurs sociaux sont assimilés par le sujet à son propre répertoire et à des organisations existantes, plutôt que de définir les conditions sociales du développement, il vaut mieux préciser les conditions de leur assimilation. Pour les constructivistes, les facteurs sociaux qui interviennent dans le développement sont, au même titre que d'autres événements, des constructions de la personne. Le constructivisme formule l'hypothèse que, quels que soient les événements externes qui jouent un rôle, la construction est intérieure à la personne (Gréco, 1985).

Dans un commentaire récent (Jonnaert, 2004, p. 5), von Glasersfeld précise : « La connaissance ne doit pas être séparée du contexte et de l'individu connaissant. Je suis tout à fait d'accord. Mais sur le plan philosophique et épistémologique, il y a des précisions à poser. Le contexte social est pour moi nécessairement le contexte que le sujet, c'est-à-dire l'individu, s'est construit sur la base de son expérience individuelle. Cette expérience, et donc cette construction à propos du contexte social, n'est jamais unique, n'est jamais égale d'une personne à une autre ». Dans cette perspective, il n'est pas nécessaire de parler de socioconstructivisme, puisque les dimensions « socio » que la personne prend en considération sont aussi ses propres constructions. Ce texte n'utilise alors que le seul mot « constructivisme » ; cela ne signifie pas pour autant que les dimensions « socio » soient écartées des perspectives constructivistes, elles sont seulement analysées par les constructions que les personnes en font.

À ce stade du texte, un nouvel exemple est nécessaire. Reprenant à Jonnaert (2006) les propos du petit-fils d'un maître-brasseur belge, il est possible de retrouver comment, à travers les interactions avec son grand-père, ce dernier construit des connaissances.

> La brasserie fabriquait, depuis 1663, un petit Pale-Âle, que mon grand-père, fanatique d'Édith Piaf, avait finalement choisi d'appeler « Milord ». Jusqu'alors, comme dans tous les villages du Brabant Wallon, c'était simplement une bière de saison : une « Saison ».
>
> Régulièrement, alors que je n'étais pas plus haut que trois pommes et fréquentais encore l'école primaire du gros bourg, il m'emmenait choisir les grains d'orge et le houblon pour le brassin de la semaine. Il brassait une fois par semaine, le mardi, à partir de quatre heures du matin. L'opération relevait d'un rituel immuable et ancestral.

> Mon grand-père m'avait appris à choisir l'orge, simplement, en faisant rouler le grain dans la paume de la main et en le faisant craquer avec l'ongle du pouce. Le geste devait me permettre de sentir, de façon purement kinesthésique, si le grain était approprié ou non. Un petit craquement sec accompagnait cette opération. Un geste, un petit bruit, un sourire de mon grand-père, un hochement de tête, m'ont appris, de façon quasi infaillible, à choisir le bon grain : « C'est bien, celui-ci est parfait pour le malt », c'est tout ce que m'en disait mon grand-père.
>
> Pour le choix du houblon, l'opération était à la fois différente mais semblable quant à l'approche. Il s'agissait d'abord de pénétrer dans le grenier de séchage du houblon. L'odeur était forte, désagréable. Les fleurs de houblon devaient être très sèches. Mon grand-père en saisissait successivement des poignées dans différentes balles, froissait les feuilles de houblon dans la main et finalement portait aux narines celles qui étaient les plus sèches. Il répétait plusieurs fois l'opération pour finir par me dire : « Sens celles-ci, ce sont les bonnes fleurs. De vieilles, bien sèches », ajoutait-il, un peu canaille. Je compris, plus tard, que pour la fabrication de la bière, les brasseurs ne retenaient que les fleurs femelles. Il me faisait ensuite renifler d'autres feuilles de houblon qui n'étaient pas encore prêtes pour le brassin. En les reniflant je comparais les odeurs, celle du houblon choisi pour le brassin du jour et celles qui n'étaient pas retenues pour le moment. Il n'y avait ni mots, ni textes, seulement des gestes, des sensations, mais aussi la volonté de mon grand-père de me transmettre des connaissances, les siennes, celles du brasseur ancestral. Son propre père les lui avait transmises comme il le faisait avec moi. J'étais fier et j'avais la volonté d'apprendre chaque geste de la profession de mes ancêtres. Ce savoir ancestral de maîtres brasseurs, codifié dans leurs gestes, dans leur pratique et dans le rituel du brassage, devenait pour moi un projet de connaissance.
>
> Quelques mots, quelques gestes, et finalement, après des heures passées en salle de brassage et des semaines en cuves de fermentation, un verre de « Milord ». Du choix du houblon jusqu'au verre de bière, j'ai appris tous les gestes du brasseur. Année après année, à travers des gestes, des actions, un enchaînement de petites étapes, je maîtrisais progressivement une pratique professionnelle, pratiquement sans aucun mot, aucun livre ni texte.

Les connaissances de ce petit-fils de brasseur, ont été construites grâce à l'action et à la tradition orale des maîtres brasseurs belges. Mais ces connaissances n'ont pu être construites que grâce à la volonté du grand-père d'assurer, auprès de son petit-fils, la pérennité d'un savoir ancestral, codifié dans la tradition orale des maîtres brasseurs et dans leur savoir-faire. Et c'est aussi grâce au « projet de connaissance » du petit-fils que ces dernières ont pu être construites. C'est donc par cette pratique sociale de référence que ce petit-fils de brasseur s'est

construit ses propres connaissances brassicoles, mais aussi grâce à son propre projet de connaissance. Ce processus de construction de connaissances passe nécessairement par les interactions qui se déroulent régulièrement entre le petit-fils et son grand-père. Mais ces interactions ne sont pas abstraites, elles ne peuvent être décrites à l'état brut non plus et elles sont probablement très différentes pour l'un et l'autre. Chacun d'eux a construit sa propre compréhension de ces interactions. Sans doute ce dialogue est-il fécond parce qu'un projet commun les anime : assurer la pérennité de la tradition familiale de brassage. Ainsi les rapports que l'un et l'autre établissent à l'autre passe nécessairement par leurs constructions respectives à propos de la signification de leurs interactions. Jusqu'à ce jour, les constructivistes n'ont pas tellement travaillé la dimension sociale de l'apprentissage ; d'autres mouvements sont nés, tel le « constructionnisme social », pour pallier à ce qu'ils perçoivent comme une défaillance du constructivisme radical. « Piaget et tous ceux et celles d'entre nous qui se sont inspirés de ses travaux ont toujours maintenu que l'interaction revêt une grande importance dans la construction des connaissances. Mais il nous fallait d'abord élaborer des modèles pour toutes les constructions élémentaires qui doivent être réalisées par un organisme cognitif avant qu'il puisse commencer à connaître et à interagir avec les autres » (von Glasersfeld, 2004a, p. 295).

Les constructivistes approchent les rapports aux autres et aux connaissances des autres d'abord par les constructions que les personnes échafaudent à propos de ces rapports.

Les constructivistes approchent les rapports aux autres et aux connaissances des autres d'abord à travers les constructions que les personnes échafaudent à propos de ces rapports. En contexte scolaire, ces rapports ne se construisent pas de façon anarchique. Dans cette perspective, l'organisation du travail scolaire envisage le groupe-classe comme une communauté organisée autour d'une pratique partagée, signifiante et valorisée pour chacun des élèves : une « communauté de pratique » (Lave et Wenger, 1991 ; Wenger, 1998). Cette notion de pratique partagée est une des caractéristiques de la facette « socio » des apprentissages, lorsque l'apprentissage lui-même est considéré comme une pratique sociale. Le groupe-classe devient alors une communauté de pratiques et d'apprentissages.

4. Constructivisme et organisation du travail scolaire

Dans les sections précédentes, plusieurs éléments permettent d’identifier quelques aspects de l’organisation du travail scolaire dans une perspective constructiviste : 1) la nécessité de mettre les apprenants *en situation* ; 2) la centration sur *l’activité* des apprenants ; 3) la responsabilisation des apprenants par rapport à leurs propres constructions ; 4) la référence aux connaissances antérieures des apprenants ; 5) la nécessité de mettre à l’épreuve la viabilité des constructions des apprenants ; 6) la nécessité de prévoir une évaluation qui compare des connaissances à des connaissances ; 7) la nécessité de décloisonner l’organisation des disciplines scolaires ; 8) l’organisation du groupe-classe en communauté de pratiques et d’apprentissages.

L’organisation du travail scolaire dans une perspective constructiviste passe nécessairement par une série de préalables qui devraient faciliter la mise en place de conditions pour que les apprenants construisent réellement leurs propres connaissances dans ces communautés de pratiques et d’apprentissages. Certains de ces préalables apparaissent en filigrane dans les lignes qui précèdent. Deux de ces préalables sont cependant reprécisés dans cette section du texte : les programmes d’études et la formation initiale des enseignants.

Les programmes d’études devraient permettre aux enseignants de disposer de situations dont le traitement nécessite l’utilisation des savoirs qu’ils prescrivent. Actuellement peu de programmes rénovés accordent une réelle importance aux situations, si ce n’est en termes d’intentions. Quelques programmes sont « situés ». C’est le cas, par exemple, de ceux de la formation générale de base des adultes au Québec. Disposant des familles de situations ainsi que d’exemples de situations qui nécessitent l’utilisation des savoirs prescrits par le programme, ainsi que d’autres ressources, les enseignants placent rapidement leurs étudiants en activité dans ces situations. Ils ne se contentent plus de transmettre des savoirs codifiés dans le programme. Les « programmes situés » ont eux-mêmes comme exigence d’être orientés par des profils de sortie des formations qui décrivent les familles de situation sur lesquelles les étudiants doivent pouvoir agir avec compétence au terme de leur formation (Jonnaert et Masciotra, 2007). Actuellement, dans le cadre de la réforme du système éducatif, une des équipes de l’Observatoire des réformes en éducation (ORE) termine l’analyse des résultats d’une vaste enquête

socioculturelle réalisée auprès de l'ensemble des partenaires de l'éducation au Niger (Ettayebi, 2007). Cette enquête s'est concrétisée à travers une quarantaine de *focus groupes* dans toutes les sous-régions du pays. Elle a permis de dégager une banque de situations pour lesquelles la population nigérienne estime que les élèves, au terme de leur scolarité primaire, devraient avoir développé des compétences. L'organisation de cette banque de situations en classes de situations rend possible la définition de profils de sortie décrivant un ensemble de familles de situations que les élèves devraient pouvoir traiter efficacement au terme de leur formation. L'entrée dans les programmes d'études se fait alors par l'analyse des « traitements compétents » de ces situations plutôt que par la déclinaison de savoirs disciplinaires. Les séminaires que l'équipe des chercheurs de l'ORE réalisent avec les rédacteurs des programmes d'études au Niger, portent essentiellement sur l'analyse des actions qu'une personne compétente pose pour traiter efficacement ces situations et sur les ressources qu'elle utilise pour y arriver. C'est ce que les chercheurs de l'ORE ont pris l'habitude de désigner par « l'agir compétent en situation ». Il s'agit donc, actuellement, de rechercher les modalités d'élaboration des programmes d'études qui permettent réellement aux enseignants de centrer l'activité des apprenants sur le traitement de situations plutôt que sur l'accumulation de savoirs codifiés (Jonnaert, Masciotra, Barrette et Mane, 2007). L'organisation du travail scolaire orientée vers l'agir compétent en situation renverse radicalement la chronologie des démarches pédagogiques traditionnelles de l'enseignant. Les élèves sont d'abord confrontés à des situations au départ desquelles ils devront ensuite, pour arriver à traiter efficacement ces situations, construire des ressources, dont celles relatives aux savoirs codifiés dans les programmes. Les enseignants ont plutôt l'habitude de d'abord présenter les savoirs pour ensuite rechercher les situations dans lesquelles ils peuvent être appliqués. L'entrée par les situations invalide le schéma de la transposition didactique et renverse les moments classiques de l'apprentissage scolaire.

La formation des enseignants devrait elle-même s'inscrire dans des approches qui permettraient aux futurs enseignants de développer des « agir compétents en situation ». Il serait utile, dans cette perspective de multiplier les occasions pour les futurs enseignants de réaliser des expériences en situation et de dégager, par des analyses réflexives sur ces expériences, un modèle de l'apprentissage qui puisse progressivement prendre ses distances avec le modèle du « tout

cognitif». Lave (1988) suggère que l'apprentissage est un réseau d'interrelations entre la personne, sa cognition et le monde dans lequel elle agit. Ce chercheur met en évidence la nature «dialectique et située» de l'apprentissage qui ne relève pas exclusivement du domaine de la cognition. L'apprentissage est autant fonction de la personne qui le développe que de la situation dans laquelle elle agit, et de sa cognition qui se distribue sur les ressources (internes et externes) qu'elle utilise, sur son activité, sur les autres personnes en action avec elle dans cette situation, sur les circonstances de la situation et sur le contexte plus général qui inclut la situation. Le travail sur l'apprentissage avec les futurs enseignants est un des aspects majeurs de leur formation. Or, Larose *et al*. (2006) rappellent utilement que les programmes de formation initiale des enseignants ont peu d'effet sur les conceptions que les futurs enseignants ont de l'enseignant, de l'apprentissage et des disciplines scolaires. Larose *et al.* (2006) évoquent une série de résultats de recherches selon lesquels les futurs enseignants véhiculent une pluralité de modèles d'enseignants qu'ils ont rencontrés dans leur vécu d'étudiants. Afin d'amener ces futurs enseignants à une organisation du travail scolaire qui s'inscrive dans une perspective constructiviste, encore faut-il qu'ils aient eux-mêmes eu l'occasion de rencontrer dans leur vécu d'étudiant des approches de ce type. Il s'agit là d'un des défis de la formation initiale des enseignants.

Il est bien sûr d'autres préalables à l'organisation du travail scolaire dans une perspective constructiviste. Mais l'injection de classes de situations dans les programmes d'études et la confrontation des futurs enseignants à des modèles pédagogiques qui les mettent en activité et en situation afin qu'ils construisent des traitements compétents de ces situations, sont deux aspects qui se situent en amont de l'organisation du travail scolaire et qui sont parfois occultés par d'autres priorités.

Conclusion

Le constructivisme a une exigence de départ: une indispensable prise de distance avec l'épistémologie traditionnelle. Le rapport que l'épistémologie traditionnelle établit avec la réalité et celui que posent les constructivistes sont diamétralement opposés. Il ne semble pas y avoir de compromis possible entre ces deux perspectives. Le constructivisme radical naît en réaction à un constructivisme trivial qui, tout

en conservant une épistémologie traditionnelle, réduit le constructivisme à des constructions et des coconstructions par les apprenants. Ce constructivisme trivial est celui qui est le plus souvent rencontré dans les sphères de l'éducation. La plupart des réformes curriculaires contemporaines prescrivent le constructivisme comme fondement des apprentissages scolaires. Et pourtant les programmes d'études restent fondamentalement ancrés, tant dans leur organisation que dans leurs contenus (que l'on parle de savoirs, de contenus disciplinaires, d'objectifs ou de compétences), dans une épistémologie traditionnelle. Ces réformes ne peuvent alors générer qu'un constructivisme trivial dans bon nombre des pratiques pédagogiques des enseignants. Ces amalgames autour du constructivisme suscitent des critiques injustifiées à l'égard de ce courant de pensée, alors que c'est son utilisation inappropriée qui devrait plutôt être critiquée, voire dénoncée. Les critiques se trompent de cible, mais est-ce réellement involontaire ?

À l'opposé des constructivismes triviaux, le constructivisme radical retourne aux fondements piagétiens du constructivisme. Cette position radicale de von Glasersfeld est souvent mal interprétée, peu connue et, de façon paradoxale, confondue avec un constructivisme trivial. Peut-être cet adjectif « radical » est-il excessif, mais il exprime clairement le refus de tout compromis qui en dénaturerait les fondements.

Or c'est bien ce retour aux fondements du constructivisme qui en assure toute sa fécondité. Quelques mots clés suffisent pour décrire le constructivisme : construction, activité (et non bricolage, manipulation ou agitation), adaptation, viabilité des connaissances, connaissances et structures cognitives antérieures, équilibration. La simplicité de ce modèle est déroutante, peut-être est-ce aussi une des causes des critiques et de la suspicion dont il est l'objet.

Qu'est-ce qu'un « enseignant constructiviste », si ce n'est quelqu'un qui, en toute humilité, met en place les conditions pour que d'autres que lui-même construisent ce qu'ils ont à connaître. Cela demande des renoncements tel celui que devra faire l'enseignant face à l'autorité de ses propres connaissances, pour laisser les élèves construire leurs connaissances. Mais cela demande aussi beaucoup d'humilité car c'est aussi accepter que ses propres connaissances, celles du maître, n'ont pas plus de valeurs que celle des autres, dont celles de ses propres élèves. C'est enfin accepter la création par les élèves, plutôt que leur soumission à des connaissances imposées par soi-même, enseignant. L'enseignant constructiviste a non seulement

un rapport particulier au monde et aux autres, il développe aussi une démarche qui permet aux autres de construire et de créer. Plus qu'une hypothèse épistémologique et que des perspectives pédagogiques, le constructivisme véhicule aussi une vision de l'homme et de la société. Peut-être est-ce surtout par là qu'il irrite ! Mais, essentiellement, c'est pour ces raisons que le constructivisme ne peut en aucun cas être trivial.

Ce texte apporte quelques éléments qui devraient permettre d'orienter un tant soit peu l'organisation du travail scolaire dans une perspective constructiviste.

Bibliographie

Baillargeon, N. (2007). « La mort dans l'âme : la réforme et la recherche », *Argument. Politique, société et histoire, 9*(1), p. 35-49.

Boutin, G. et L. Julien (2000). *L'obsession des compétences. Son impact sur l'école et la formation des enseignants,* Montréal, Éditions Nouvelles.

Boutin, G. (2007). « De la réforme de l'éducation au renouveau pédagogique : un parcours chaotique et inquiétant », *Argument. Politique, société et histoire*, *9*(1), p. 49-61.

Braslavsky, C. (2001). *Tendances mondiales et développement des curricula*. Bruxelles : Association francophone d'éducation comparée. <http://www.ibe.unesco.org/International/IBEDirector/diafec.01.htm#curriculums>, consulté le 1er mars 2006.

Bronckart, J.-P. et J. Dolz (2002). « La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ? », dans J. Dolz et E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation,* Bruxelles, De Boeck Université, p. 27-44.

Caillot, M. (1994). « Des objectifs aux compétences dans l'enseignement des sciences : une évolution de vingt ans », dans F. Ropé et L. Tanguy (dir.), *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan, p. 94-117.

Crahay, M. (1996). « Piaget et l'éducation : nécessité d'une réflexion épistémologique », dans A. Chabchoub (dir.), *L'apport de Piaget aux études pédagogiques et didactiques,* Tunis, Publications de l'Institut supérieur de l'éducation et de la formation continue, p. 45-71.

Crahay, M. et A. Delhaxhe (2004). « L'analyse comparée des systèmes éducatifs : entre universalité et particularisme culturel », dans J.-P. Bronckart et M. Gather Thurler (dir.), *Transformer l'école*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 37-58.

Damasio, A.R. (2003). *Spinoza avait raison. Joie et tristesse, le cerveau des émotions,* Paris, Odile Jacob.

Ettayebi, M. (2007). «Regards croisés sur la réforme du curriculum au Niger et au Rwanda», dans L. Lafortune, M. Ettayebi et Ph. Jonnaert (dir.), *Observer les réformes en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 169-198.

Giacometti, A. (1993). *Je ne sais ce que je vois qu'en travaillant. Propos recueillis par Yvon Taillandier*, Paris, L'échoppe (une première version du texte a été publiée en suédois dans le nº 6 de la revue *Konstrevy*, à Stockholm, en 1952).

Gréco, P. (1985). «Réduction et construction», *Archives de psychologie*, *53*, p. 21-35.

Jonnaert, Ph. (2004). «Introduction», dans Ph. Jonnaert et D. Masciotra (dir.), *Constructivisme: choix contemporains. Hommage à Ernst von Glasersfeld*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 1-8.

Jonnaert, Ph. (2006). «Constructions, savoirs et connaissances», *Transfert*, *3*, p. 5-10.

Jonnaert, Ph., J. Barette, S. Boufrahi et D. Masciotra (2004). «Contribution critique au développement des programmes d'études: compétences, constructivisme et interdisciplinarité», *Revue des sciences de l'éducation*, *30*(3), p. 667-696.

Jonnaert, Ph., J. Barrette, D. Masciotra et Y. Mane (2006). *La compétence comme organisateur des programmes d'études revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de «l'agir compétent»*, IBE Working papers on Curriculum Issues, nº 4, Genève, Bureau international de l'éducation/UNESCO.

Jonnaert, Ph. et D. Masciotra (2004). «À propos de quelques difficultés relatives à l'utilisation du concept de compétence dans les programmes d'études», *Cahiers scientifiques de l'ACFAS*, *100*, p. 75-94.

Jonnaert, Ph. et D. Masciotra (2007). «Constructivisme et logique de compétences pour les programmes d'études: un double défi», dans L. Lafortune, M. Ettayebi et Ph. Jonnaert (dir.). *Observer les réformes en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 15-32.

Jonnaert, Ph., D. Masciotra, J. Barrette, D. Morel et Y. Mane (2007). «From Competencies in the Curriculum to Competence in Action», *Prospects*, *37*(2).

Larose, F., Y. Lenoir, G.-R. Roy et C. Spallanzani (2006). «Des compétences perçues dans un curriculum de formation à l'enseignement primaire à l'Université de Sherbrooke: de quelles compétences est-il question?», dans Y. Lenoir et M.-H. Bouiller-Dudot (dir.). *Savoirs professionnels et curriculum de formation,* Québec, Presses de l'Université Laval, p. 297-320.

Lave, J. (1988). *Cognition in Practice: Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life*, Cambridge, UK, Cambridge University Press.

Lave, J. et E. Wenger (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation,* Cambridge, UK, Cambridge University Press.

Le Moigne, J.-L. (1995). *Les épistémologies constructivistes*, Paris, Presses universitaires de France.

Lenoir, Y. (2006). «Du curriculum formel au curriculum enseigné: comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en œuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire», dans F. Audigier, M. Crahay et J. Dolz (dir.), *Curriculum, enseignement et pilotage*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 119-142.

MARTINEAU, S. et Cl. GAUTHIER. (2006). «Introduction. Évolution des programmes scolaires au Québec : un aperçu historique pour mieux comprendre la réforme», dans C. Gauthier et D. St.-Jacques (dir.), *La réforme des programmes scolaires au Québec,* Québec, Presses de l'Université Laval, p. 1-21.

PÉPIN, Y. (1994). «Savoirs pratiques et savoirs scolaires : une représentation constructiviste de l'éducation», *Revue des sciences de l'éducation*, *20*(1), p. 63-85.

PIAGET, J. (1936). *La construction du réel chez l'enfant,* Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

PIAGET, J. (1967). «*Logique et connaissance scientifique*, Paris, Gallimard.

RIEGEL, K. (1975). «Toward a dialectical theory of development», *Human Development*, *18*, p. 50-64.

ROPÉ, F. (1994). «Des savoirs aux compétences ? Le cas du français», dans F. Ropé et L. Tanguy (dir.), *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan, p. 63-94.

TANGUY, L. (1994). «Rationalisation pédagogique et légitimité politique», dans F. Ropé et L. Tanguy, (dir.), *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise,* Paris, L'Harmattan, p. 23-61.

VARELA, F.J. (1988). «Le cercle créatif», dans P. Watzlawick (dir.), *L'invention de la réalité,* Paris, Seuil, p. 23-61.

VON GLASERSFELD, E. (1978). «Radical constructivism and Piaget's concept of knowledge», dans F.B. Murray (dir.), *The Impact of Piagetian Theory*, Baltimore, MD, University Park Press, p. 109-122.

VON GLASERSFELD, E. (1988). «Introduction à un constructivisme radical», dans P. Watzlawick (dir.), *L'invention de la réalité,* Paris, Seuil, p. 19-43.

VON GLASERSFELD, E. (1994). «Pourquoi le constructivisme doit-il être radical ?», *Revue des sciences de l'éducation*, *20*(1), p. 21-27.

VON GLASERSFELD, E. (2001). «Constructivisme radical et enseignement», *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, *1*(2), p. 211-223.

VON GLASERSFELD, E. (2004a). «Questions et réponses au sujet du constructivisme radical», dans Ph. Jonnaert et D. Masciotra (dir.), *Constructivisme : choix contemporains. Hommage à Ernst von Glasersfeld*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 291-317.

VON GLASERSFELD, E. (2004b). «Introduction à un constructivisme radical», dans Ph. Jonnaert et D. Masciotra (dir.), *Constructivisme : choix contemporains. Hommage à Ernst von Glasersfeld,* Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 11-36.

WENGER, E. (1998). *Communities of Practice : Learning, Meaning, and Identity,* Cambridge, UK, Cambridge University Press.

CHAPITRE



Programmes, objectifs et organisation du travail scolaire

Dilemmes et tensions

Alain Muller
Université de Genève
Alain.Muller@pse.unige.ch

De manière lapidaire, on pourrait dire que pour organiser ou guider l'enseignement, deux logiques sont à disposition : une logique de programme qui consiste à définir ce qu'il faut faire (et quand, comment) et une logique d'objectifs qui, elle, définit le produit d'un faire et laisse ouverte, en principe du moins, la manière d'obtenir ce produit.

Ce texte part de l'hypothèse que la problématique de l'organisation du travail scolaire émerge à partir du moment où, pour guider l'enseignement, une logique d'objectifs d'apprentissages à atteindre est venue se superposer à une logique, plus traditionnelle, de programme de notions à enseigner.

Dans la mesure où dans le programme tout est déjà écrit, le travail de l'enseignant consiste à l'appliquer le mieux possible, à gérer les outils qui lui sont fournis. Le programme contenant en lui l'organisation du travail scolaire, cette dernière n'a pas à être construite. Avec une logique d'objectifs, l'organisation du travail scolaire n'est plus écrite à l'avance, elle doit être produite. Et cela, même si un plan d'études est à la disposition des enseignants : dès le moment où celui-ci est un des textes et non plus *LE* texte de référence, il passe du statut de voie à suivre à celui de ressource pour atteindre des objectifs.

Se posent alors de nouvelles questions. Des textes de référence comme les objectifs d'apprentissages, articulés à des plans d'études, permettent-ils vraiment de penser l'organisation du travail scolaire ? Les objectifs, tels qu'ils sont définis, sont-ils de réelles ressources pour la production d'une organisation du travail scolaire souple, c'est-à-dire tenant compte des sujets singuliers dont on organise le travail ? Ces objectifs présupposent-ils, serait-ce de manière implicite, une certaine organisation ? Dans quelle mesure les référentiels d'objectifs, plans d'études et moyens d'enseignement sont-ils articulables ?

Telles sont nos questions de départ. Elles seront traitées à un niveau conceptuel et non empirique : nous ne parlerons ni des pratiques réelles de production par les enseignants de l'organisation du travail scolaire à partir des textes de référence, ni des pratiques de production de ces textes sur fond de conflits et de compromis entre divers acteurs. C'est bien la nature des objectifs et la conception des objets d'apprentissage qu'ils recouvrent qui nous intéresseront. Notre enquête est d'autant moins empirique que ce que nous décrivons comme logique de programme et logique d'objectifs sont des idéalités. Mais ce travail nous semble utile : mieux comprendre en quoi, dans leur conception, les textes de référence permettent plus ou moins

de penser l'organisation du travail scolaire, devrait aider à saisir certains des problèmes que rencontrent pratiquement les enseignants à produire cette dernière, et peut-être offrir des outils conceptuels d'analyse de cette production.

1. Programmes et objectifs

Il s'agit dans un premier temps de mieux saisir ce que sont une logique de programme et une logique d'objectifs, ce qui les différencie, et en quoi la question de la définition des objectifs revêt une importance cruciale.

1.1. Programme

Dans son acception forte, un programme se caractérise par les traits suivants :

- ce qui doit être enseigné est découpé en disciplines relatives à des domaines de savoir (français, mathématiques, etc.) ;
- ceux-ci sont découpés en sous-domaines (par exemple pour les mathématiques : numération, opérations, géométrie, etc.) ;
- les sous-domaines sont à leur tour découpés en notions (addition, soustraction, etc.) ;
- les notions d'un même sous-domaine sont articulées les unes aux autres selon une logique de progression ;
- la progression est pensée comme un cheminement allant du simple au compliqué ;
- à chaque notion correspond un certain temps d'enseignement devant lui être consacré ;
- des méthodes sont données prescrivant comment enseigner les notions.

La logique du découpage opéré sur les objets à enseigner est totalement solidaire d'une logique de découpage temporel pensée en termes de progression du plus simple au plus compliqué, ce qui implique une véritable épistémologie scolaire du savoir (Chevallard, 1985) qui entretient à son tour des liens étroits avec les méthodes d'enseignement. Bref, temporalité, notions, méthodes forment un système d'une grande cohérence.

L'évaluation est aussi une dimension solidaire à celles de temporalité, méthodes et notions.

- Temporalité : l'évaluation intervient régulièrement en fonction des notions enseignées. Elle est soumise à la temporalité du programme, elle ne la détermine pas : que l'évaluation montre que tel élève ou tel groupe d'élèves n'a pas compris telle notion n'entraîne pas la révision du programme (tout au plus, et selon la subjectivité de chaque acteur, un ralentissement ou une reprise de celui-ci).
- Méthodes : les outils d'évaluation de la maîtrise d'une notion sont plus ou moins les mêmes que les outils d'enseignement de cette notion (exercices, problèmes, dictées, etc.), seule change leur fonction.
- Notions : l'évaluation mesure l'adéquation du produit d'apprentissage à la notion enseignée à tel moment, avec telle méthode.

Bref, l'évaluation n'est pas un critère extérieur au système temporalité-méthodes-notions permettant d'en mesurer l'efficacité. Elle fait partie de ce système.

Un tel « grillage » épistémologique, temporel, méthodologique et évaluatif, ne laisse pas beaucoup de place à l'organisation du travail scolaire par l'enseignant. Celui-ci a d'abord à gérer la bonne application du programme : passer d'une notion à l'autre, ralentir ou accélérer. Il a à organiser les conditions pour que ce programme s'applique sans heurts : discipline, relations dans la classe, matériel, etc. Il est donc plus juste de parler de gestion que d'organisation du travail scolaire, dans la mesure où les ressources (temporelles, méthodologiques, épistémologiques, évaluatives) de l'activité de l'enseignant sont pour la plus grande part produites par d'autres que lui. Autrement dit, l'organisation du travail est toute entière comprise dans le système temporalité-méthodes-notions-évaluation.

On pourra objecter que, dans la réalité, les enseignants ignorent des parties du programme, l'interprètent, ne l'honorent jamais totalement. Il n'en reste pas moins qu'il est bien l'écrit de référence, et qu'il ne faut pas échanger la fiction d'un programme s'incarnant complètement dans les pratiques avec une « autre fiction » du type : « Le programme est un discours qui tourne à vide, de toute façon les enseignants font ce qu'ils veulent, et ce qui se passe dans les écoles n'a rien à voir avec les textes » (Perrenoud, 1990, p. 31).

Historiquement, il semble que la logique de programme se soit progressivement assouplie (choix des méthodes, prescription des temps dévolus à chaque notion, ordre de leur mise en œuvre, etc.). Mais ne faut-il pas relativiser cet assouplissement ? Le découpage des notions procédant d'un découpage temporel préalable, n'est-il pas probable que, la plupart du temps, l'effacement des prescriptions temporelles ait été reconduit spontanément par les enseignants ?

1.2. Objectifs

L'émergence d'une logique d'objectifs détruit (du moins en principe) ce bel agencement : du moment où ce sont les apprentissages réels des élèves qui deviennent des points de référence, tout est à reconstruire : les objets d'enseignements, les temps, mais aussi les espaces, les regroupements d'élèves, les moments clés de certification, etc. On peut dire qu'avec la logique des objectifs, le système notions-temporalité-méthodes-évaluations éclate. Il n'y a plus de solidarité naturelle entre ces entités : chacune doit être pensée indépendamment des autres, ce qui entraîne que leur relation aussi doit être conscientisée.

Une nouvelle dimension émerge ainsi au sein de l'activité enseignante : travail mixte de conception et de mise en relation d'objectifs (connaissances ou compétences que les élèves doivent maîtriser), de temporalités, de méthodes et d'évaluations (travail qui, dans la logique de programme, est totalement assumé par celui-ci). Si ce que recouvre concrètement ce travail ne définit pas le tout de l'organisation du travail scolaire, il en est une des parts essentielles.

1.3. La nature des objectifs et leur opérationnalité

La définition des objectifs revêt une importance fondamentale, et cela beaucoup plus que la définition des notions dans une logique de programme où ce qui compte est la cohérence temporelle établie entre les notions et aussi les équilibres établis entre domaines et sous-domaines de savoir (on n'a pas à se soucier de la pertinence épistémologique de telle ou telle notion si celle-ci occupe correctement sa place entre deux autres notions, ou encore, sa pertinence épistémologique est une pertinence d'ordre temporel). Si la définition est si importante c'est que, dans une logique d'organisation par objectifs, les décisions épistémologiques précèdent (et devraient déterminer) les décisions

organisationnelles. De ce que sont les objectifs, de leur nature, vont donc dépendre toute une série de décisions ou la plus ou moins grande possibilité de prendre ces décisions.

Mais se pose aussi la question des liens que les différents objectifs entretiennent entre eux : si l'on ne veut pas retomber dans une logique cachée de programme (une notion en suit une autre), il est nécessaire de hiérarchiser les objectifs. On tend alors à « mettre l'accent sur les relations, c'est-à-dire sur les ensembles notionnels, et pas seulement sur les éléments de connaissance, structure qui commande une tout autre forme de découpage des savoirs qu'une approche purement additive » (Legendre, 2004, p. 73). On voit l'importance de « travailler sur les concepts intégrateurs, les notions clés, les nœuds de difficulté » (p. 79).

C'est donc la hiérarchisation d'un référentiel d'objectifs en une « architecture », qui peut rendre celui-ci opérationnalisable, en faire une ressource pour penser l'organisation du travail scolaire qui est (entre autres) travail de mise en relation d'objectifs, de temporalités, de méthodes et d'évaluation. Pour que cette mise en relation puisse se faire, il faut que chacun des éléments soit énoncé de manière à pouvoir être pensé depuis les autres mais sans l'être dans les termes des autres : il faut que les objectifs et leur architecture puissent faire l'objet d'un travail de planification temporelle (qui peut être soutenu par un plan d'études) sans pour autant contenir ou présupposer déjà celle-ci[1] ; il faut qu'aux objectifs et à leur architecture puissent répondre des démarches d'enseignement-apprentissage et des procédures d'évaluation, mais sans que celles-ci soient directement déduites des premiers[2], et ainsi de suite… Il faut donc que chaque élément

1. Exemple de présupposition de la temporalité par les objectifs : les référentiels sont des listes additives de comportements ou de tâches (énoncés à l'infinitif et en termes d'actions) portant sur tels ou tel contenu disciplinaire (lire des nombres entiers jusqu'à dix, comparer des nombres…).

2. Un bon exemple de confusion entre objectifs, méthode, évaluation est celui de la conception syllabique de l'enseignement de la lecture. Être capable de lire « bateau » (l'objectif) c'est être capable de lire « ba » et « teau ». La méthode pour apprendre à lire « bateau » est d'apprendre d'abord à lire « ba », puis « teau », puis enfin « ba » + « teau ». On évalue cet apprentissage en faisant faire aux élèves « ba » + « teau » = « bateau ». L'objectif tel qu'il est énoncé est déjà une méthode d'enseignement qui contient son mode d'évaluation.

entretienne une certaine tension avec les autres, tension permettant leur éclairage mutuel[3], ainsi que l'adaptativité de l'organisation du travail à la diversité des situations et des sujets apprenants.

Qu'en est-il alors des référentiels actuels ? Sur quelle épistémologie reposent-ils ? Aident-ils à penser une organisation du travail scolaire, présupposent-ils une certaine organisation plutôt qu'une autre, assument-ils au moins une part de l'organisation du travail scolaire ?

2. L'exemple des objectifs d'apprentissage du canton de Genève

Ne pouvant pas répondre à ces questions de manière générale, nous interrogerons un cas singulier, celui du référentiel genevois des objectifs d'apprentissage de l'école primaire (DIP, 2000), actuellement en vigueur. Nous faisons l'hypothèse que les questions que soulève l'analyse de ce cas singulier sont relativement généralisables, et que les problèmes qu'il pose aux enseignants pour penser l'organisation du travail scolaire sont posés ailleurs par d'autres référentiels.

Notre interrogation sera menée en nous centrant (pour des raisons d'économie) sur les objectifs de mathématiques dans le domaine du nombre, au cycle élémentaire. Nous nous référons donc au classeur des *Objectifs de l'école primaire genevoise* (DIP, 2000) au *Plan d'études romand de mathématiques* (Calame, Berney, Gagnebin, Michlig et Monod, 1997), aux nouveaux moyens d'enseignement de mathématiques romands, ainsi qu'à la *balise* (évaluation intermédiaire) de troisième année du cycle élémentaire (Audeoud, Bugnon et Corthésy, 2001).

2.1. Architecture des objectifs, plan d'études, attentes de fin de cycle

L'architecture générale pour chaque discipline est la suivante. Il y a l'« objectif-noyau », « compétence essentielle de haut niveau [qui] organise un réseau d'objectifs plus spécifiques en leur donnant structure

3. Les objectifs comme les évaluations doivent permettre de remettre en question les méthodes et les temporalités. Mais aussi, et à l'inverse, des démarches d'enseignement peuvent mettre en lumière des phénomènes amenant à discuter la légitimité de tel ou tel objectif.

et cohérence » (DIP, 2000, « Introduction », p. 12). Entre les objectifs-noyaux et les objectifs spécifiques, on trouve les composantes qui « précisent l'objectif-noyau et qui le rendent plus opérationnel » (p. 12). Il y a les « attentes de fin de cycle » qui sont des « activités d'évaluation » (p. 12). Il y a le plan d'études dont le but est « d'apporter quelques points de repère sur les contenus en lien avec les objectifs spécifiques, les composantes et l'objectif-noyau » (p. 13). Mais, ajoutent les auteurs, « même si c'est plus précisément à partir des objectifs spécifiques qu'une progression de l'enseignement-apprentissage est proposée, ceux-ci restent évidemment liés à l'objectif-noyau et se travaillent en situations larges et complexes, et en activités de structuration » (p. 13).

En mathématiques l'objectif-noyau est « Résoudre des problèmes de mathématiques ». Les composantes sont « S'approprier le problème, Traiter le problème », « Communiquer les résultats ». À quoi s'ajoute la composante notionnelle « Investir et construire des concepts, des outils, des notions mathématiques ». « Cette composante notionnelle peut être illustrée par les objectifs spécifiques » (DIP, 2000, « Mathématiques », p. 12) qui sont une liste de tâches énoncées à l'infinitif. Par exemple, pour le domaine du nombre et le cycle élémentaire : « Lire, écrire, décomposer des nombres entiers » ou « Comparer des nombres entiers naturels ».

2.2. Ces objectifs sont-ils des compétences ?

Autant dans le cas des objectifs-noyaux que des objectifs spécifiques, le classeur de référence parle de compétences. Mais en est-ce vraiment ?

Évidemment, la définition de ce qu'est une compétence varie selon les auteurs, mais il semble que l'on distingue généralement compétences et capacités (Perrenoud, 2000a, b) ou, comme Jonnaert (2002), compétences, capacités et habiletés.

Pour Perrenoud, on parlera de capacités « lorsqu'on se réfère à des opérations très générales, en perdant du coup toute référence à un contexte d'action défini ; par exemple simplifier une fraction ou rédiger un résumé » (Perrenoud, 2000b, p. 5). On parlera de compétences « lorsqu'on rapporte l'action à une situation prise dans sa globalité et sa complexité, à la limite sa singularité, ou du moins à une famille particulière de pratiques » (p. 5).

Pour Jonnaert (2002), les habiletés sont liées aux contenus disciplinaires. « Les *habiletés* s'en servent pour décrire les actions que l'élève peut poser sur ces mêmes contenus. Articulées entre elles, les habiletés sont constitutives de capacités. Une habileté est le plus souvent décontextualisée et ne prend son sens que grâce à une capacité qui l'active dans la mise en œuvre d'une compétence en situation » (p. 56). Quant à la compétence, elle articule les éléments suivants : « une situation, des capacités, des habiletés, des contenus disciplinaires, des ressources affectives, des ressources sociales, des ressources contextuelles, des stratégies pour lever les contraintes de la situation, etc. L'élément le plus important de cette architecture est cependant la situation » (p. 61).

Bref, définir une compétence, c'est décrire la situation (ou la classe de situations) qui lui est liée, ainsi que les ressources dont le traitement de la situation va nécessiter la mobilisation.

L'objectif-noyau « Résoudre des problèmes mathématiques » est-il alors une compétence liée à une classe de situations ? Non, car énoncé tel quel, « résoudre des problèmes » ne renvoie pas à une classe de situations. C'est une formulation beaucoup trop abstraite et générale. La diversité des problèmes mathématiques n'engagent pas les mêmes ressources cognitives ou autres. Certes, il y a sûrement des ressemblances entre les diverses activités de résolution de problèmes mathématiques et c'est pourquoi ce concept a un sens pour nous. Mais c'est un « concept à bord flou » (Wittgenstein, 1996) et, si son usage courant ne pose pas de problèmes, ce n'est pas le cas de son usage comme objectif, car il donne l'illusion de circonscrire quelque chose de précis, réel et mesurable.

Les composantes de l'objectif-noyau (« s'approprier le problème, traiter le problème, communiquer les résultats ») censées rendre plus opérationnel l'objectif-noyau sont tout autant décontextualisées : elles ne définissent pas des compétences, ni ne permettent de circonscrire une classe de situations composant la compétence « Résoudre des problèmes mathématiques ». Elles ne sont que des découpages de moments au sein d'une activité désignée comme résolution de problèmes. Mais elles ne disent rien de ce qu'est cette activité, soit des ressources cognitives ou autres qu'elle mobilise. C'est comme dire, par exemple, que « conduire un véhicule, c'est démarrer, rouler, s'arrêter ».

Quant aux objectifs spécifiques, dont on nous dit que ce sont des compétences, un simple coup d'œil suffit pour voir que ce sont des capacités au sens de Perrenoud (2000a, b), des habiletés au sens de Jonnaert (2002) : énoncer une tâche à l'infinitif en termes d'action ne suffit pas à en faire une compétence.

2.3. Une conception behavioriste ?

On pourra objecter que « résoudre des problèmes mathématiques », n'est certes pas une compétence quand on prend l'énoncé tel quel, mais que c'en est une quand il s'agit de problèmes particuliers, mobilisant certaines capacités. Par exemple, la résolution d'un problème nécessitant la mobilisation d'objectifs spécifiques comme lire, écrire, décomposer les nombres entiers et comparer des nombres entiers naturels signale bien l'existence d'une compétence. Ce sur quoi insistent les auteurs du référentiel, c'est bien sur le fait qu'il faut travailler et évaluer les objectifs spécifiques dans le cadre d'une résolution de problèmes. Et s'il y a mobilisation à bon escient des capacités nécessaires à la résolution du problème, on est bien face à une compétence (en train de se construire ou déjà construite).

Mais questionnons cette objection ! Est-on face à une compétence « résoudre un problème » qui mobilise des capacités, ou est-on seulement face à des capacités travaillées dans un contexte de résolution de problèmes ? Cette question est plus qu'un jeu sur les mots, car il est important de savoir si la résolution de problème est plus qu'un contexte de travail. Penser que travailler des capacités au sein d'une tâche de résolution de problème prouve sans autres explications que l'activité du sujet confronté à cette tâche consiste à résoudre le problème, c'est confondre la structure de la démarche d'enseignement avec celle de l'objet d'apprentissage. Tant que l'activité de résolution de problème n'a pas été elle-même conceptualisée, cela relève un peu de la pensée magique. Comment peut-on savoir ce que signifient, en termes d'apprentissages chez un sujet, la réussite ou l'échec à une tâche de résolution de problème, si on ne sait pas ce qu'est ce problème ? Réussite ou échec reposent-ils sur la maîtrise (ou non) de certaines opérations cognitives, témoignent-ils de celles-ci, ou ne sont-ils que les conséquences d'« effets de contrat » (Brousseau, 1998) ou d'un travail de « bachotage » sur les capacités ?

Dans tous les cas, le référentiel ne donne pas les moyens de le savoir parce qu'il ne dit rien de ce qu'est ici, du point de vue des diverses opérations cognitives qu'elle suppose, la résolution de problèmes, et en quoi ces opérations sont plus ou autre chose qu'une compilation de capacités. Les composantes ne nous informent pas plus : elles ne disent pas, pour ce cas singulier, ce que signifie du point de vue cognitif « s'approprier, traiter et communiquer les résultats ».

Alors de deux choses l'une ! Ou « résoudre des problèmes » n'est qu'un contexte souhaité pour travailler et évaluer des capacités, et alors cela relève d'une intention pédagogique : on suppose que travailler des notions en résolvant des problèmes donne du sens aux apprentissages, met les élèves dans une situation similaire à celle de chercheurs en mathématiques. Aussi légitime que soit cette intention, ce n'est pas un objectif d'apprentissage, ou « résoudre des problèmes » est une véritable compétence, et il faudrait en dire un peu plus à son sujet que cette espèce de cumulation de capacités croisée à des moments de résolution, qui d'ailleurs trahit une conception fortement behavioriste des processus d'apprentissage.

Il faudrait, pour pouvoir construire l'architecture d'une compétence, que ses éléments les plus particuliers soient eux aussi décrits en d'autres termes que des tâches comme lire des nombres entiers, décomposer des nombres entiers, etc. Si l'on se réfère au modèle de la compétence de Jonnaert (2002), il faudrait que les habiletés (comme justement « lire » ou « écrire des nombres entiers ») renvoient à des contenus disciplinaires (elles décrivent les actions que les élèves posent sur ces contenus), car ce sont ces contenus qui nous permettent (à ce premier niveau) d'identifier les connaissances de élèves, d'interpréter des comportements visibles en les rapportant à une activité cognitive (Conne et Brun, 1999, p. 111 ; Dewey, 2004)[4]. Il faudrait ensuite dire comment ces habiletés se structurent en capacités et comment celles-ci se relient à d'autres ressources, contextuelles, affectives, sociales, pour aboutir au plan de la compétence.

4. Si les savoirs sont utiles à l'école, ce n'est pas uniquement en tant que « notions » à apprendre, mais aussi en tant qu'outils permettant d'inférer une certaine activité cognitive à partir de certains comportements. Comme le disait Dewey (2004), « le programme des sciences, de l'histoire et des arts nous révèle réellement l'enfant » (p. 69).

2.4. L'évaluation

Cette architecture pose des problèmes d'évaluation.

« L'objectif-noyau doit permettre de contribuer à l'élaboration de situations didactiques, au pilotage de projets interdisciplinaires et à l'évaluation des élèves dans des situations larges. La définition de l'objectif-noyau se réfère donc à des comportements observables susceptibles d'être évalués » (DIP, 2000, « Introduction », p. 12). Comme on l'a vu, dans la mesure où rien ne nous est dit de ce qu'est cet objectif-noyau, il n'y a rien à évaluer, ou au mieux ce qu'il y a à évaluer ce sont des capacités dans des contextes de résolution de problèmes.

Restent alors ces capacités (objectifs spécifiques) que les textes officiels destinent d'ailleurs à être utilisées comme critères d'évaluation.

Prenons l'exemple des activités d'évaluation du domaine « nombre » (DIP, 2000, « Mathématiques, Attentes de fin de cycle ») ou l'activité de balise (Audeoud, Bugnon et Corthésy, 2001), présentées comme étant des situations-problèmes. On est en fait face à des problèmes au sens le plus scolaire du terme : leur finalité semble bien de rendre visible le degré de maîtrise d'une ou plusieurs capacités, et non pas, comme dans une situation-problème, de dépasser un obstacle et de restructurer des connaissances. Ce qui est en jeu dans de telles activités, c'est l'expression de capacités au sein d'un problème déjà construit (avec un énoncé qui dit quelles sont les données et ce qu'il faut faire avec) et non le problème lui-même (soit une activité de questionnement, de construction de problème, de problématisation). On évalue donc uniquement des capacités à lire ou décomposer des nombres, à faire une addition, etc.

Mais l'évaluation des capacités ou des habiletés soulève elle-même une difficulté. Dans la mesure où, comme on l'a vu, celles-ci sont décrites en termes de tâches, il y a confusion entre l'outil d'évaluation et l'objet à évaluer : « ce sont les mêmes termes qui indifféremment rendent compte des tâches et des compétences requises pour les accomplir » (Conne et Brun, 2000, p. 107). Qu'évalue-t-on donc au juste ? À quelles connaissances ou compétences renvoie la réussite de telle activité[5] ?

---

5. Si l'on veut évaluer une habileté, il faut dire ce qu'elle est dans d'autres termes que le comportement observable qui en rend compte, il faut en posséder le concept. Cela par exemple permet de mesurer la distance entre deux points ;

2.5. Plan d'études et moyens d'enseignement

Qu'en est-il du rôle du plan d'études et de celui des moyens d'enseignement qui vont avec ces objectifs ? Disons tout d'abord qu'il est précisé à plusieurs reprises (tant dans le classeur *Objectifs* que dans les divers livres du maître) que ces textes de référence sont des ressources permettant d'opérationnaliser les objectifs plutôt que des voies à suivre.

En ce qui concerne le plan d'études, il met en relation descendante des finalités, des intentions, des contenus et des compétences attendues censées être des spécifications des objectifs spécifiques (en principe, un objectif spécifique devrait regrouper plusieurs compétences attendues). La progression est pensée en trois temps (répartis sur six années, différemment selon les compétences) de sensibilisation, construction-structuration-consolidation et mobilisation en situation. Les compétences attendues sont des spécifications de certains objectifs spécifiques (mais pas de tous) : elles sont énoncées de la même manière que ces derniers (tâche à l'infinitif) mais plus précisément[6]. Curieusement on retrouve certains objectifs spécifiques dans les *Intentions* mais pas les autres. Pour faire bref, certains éléments des objectifs semblent repris et spécifiés, d'autres non, ce qui donne l'impression d'un document plus « parallèle » au document *Objectifs* qu'un texte spécifiant ceux-ci. Ainsi, si le plan d'études propose des progressions, on se demande si celles-ci sont toujours des progressions vers les objectifs (noyaux et spécifiques) ou vers autre chose.

---

c'est que nous savons dissocier ce qu'est une distance de la procédure et de l'étalon de mesure de celle-ci (preuve en est qu'on peut mesurer une distance avec des unités de mesure différentes). Dans le cas des « compétences spécifiques », il n'y a pas de différence entre l'objet à mesurer et la procédure de mesure, l'habileté est sa mesure. Tout au plus peut-on dire d'un élève qui a fait la « tâche-habileté » qu'il sait ou ne sait pas lire, ou écrire, ou classer, etc., des nombres entiers. Mais ce que sont ce savoir ou ce non-savoir, on l'ignore. Si l'on veut pouvoir évaluer l'habileté qui se montre dans une certaine performance, il faut qu'elle soit définie par autre chose que cette performance même, qu'elle témoigne d'activités cognitives ou autres.

6. Par exemple, l'objectif spécifique « Organiser un dénombrement et utiliser des nombres pour exprimer la mesure d'une collection » est « traduit » dans les compétences attendues « Dénombrer une quantité d'objets (perception globale, comptage organisé…) » et « Dénombrer une collection d'objets et en exprimer la quantité (groupements par 10, 100, 1000…) ».

Des moyens d'enseignement, qui mériteraient une analyse en soi, disons simplement deux choses. Tout d'abord, leur logique de structuration varie suivant les degrés. Les moyens de 1P et 2P sont structurés en modules de différents problèmes (*Des problèmes pour connaître l'addition*, *Des problèmes pour organiser et explorer l'espace*, etc.). Ceux de 3P et 4P sont regroupés en *quatre couleurs* relatives à un type d'activités (par exemple *Activités de recherche, Règles de jeu*). Ceux de 5P et 6P sont organisés selon une logique disciplinaire (*Division dans N*, *Opérations dans Q*). S'il y a des raisons historiques (ils n'ont pas été conçus en même temps) à ces différences, on concédera que celles-ci ne participent pas à rendre cohérent l'ensemble « objectifs-plan d'études-moyens d'enseignement » et l'on peut s'interroger légitimement sur la possibilité même qu'il y a pour un enseignant de construire cette cohérence. Quant aux activités qui sont proposées dans ces moyens sous le nom de situations-problèmes, elles semblent pour la plupart être des problèmes au sens assez classique du terme[7].

2.6. En résumé

Le référentiel ne s'y est pas trompé : dépasser la logique de programme (additionner des objectifs-capacités ou des objectifs-habiletés) nécessite la possession d'objectifs de haut niveau, intégrateurs ou organisateurs. Ce référentiel apparaît donc comme un appel à articuler des capacités ou des habiletés en réseaux organisés. Mais il confond les modalités pédagogiques rendant possible la constitution de ces réseaux avec les réseaux eux-mêmes, et échoue à décrire ces derniers. D'autre part, comme on vient de le voir, la cohérence entre les divers documents (objectifs, plan d'études, moyens d'enseignement) est pour le moins flottante.

3. Le retour inévitable de la logique programme ?

Dans quelle mesure, alors, l'architecture des objectifs et leur définition permettent-elles aux enseignants de sortir de la logique programme, ainsi de penser l'organisation du travail scolaire, cette dernière consistant (entre autres) en un travail de mise en relation d'objectifs, tempo-

7. Voir ce que nous disions plus haut à propos des activités d'évaluation et des balises qui sont du même type.

ralités, méthodes et évaluation, mise en relation qui nécessite que chacun des éléments soit énoncé de manière à pouvoir être pensé depuis les autres sans pour autant l'être dans les termes des autres ?

3.1. Processus de re-solidarisation

L'architecture des objectifs qui nous occupe ne semble pas offrir de prise à la planification temporelle ; l'objectif-noyau et ses composantes échouant à structurer les objectifs spécifiques, cette structure étant pour le moins flottante : on ne saurait temporaliser quelque chose d'aussi flou. Ne reste alors plus qu'à penser le séquençage de moments-capacités, seuls objets tangibles du référentiel. Même si on peut faire l'hypothèse que certaines activités de forme « problème » nécessitent la mobilisation de plusieurs capacités, on ne sait rien de celles-ci ni du processus de leur mise en lien : on ne peut travailler ainsi que des capacités. Une re-solidarisation spontanée des objectifs et des temporalités est donc toujours possible, si ce n'est probable.

Comme on l'a aussi vu, il y a confusion entre capacités à évaluer et outils d'évaluation : là aussi surgit la possibilité d'une re-solidarisation spontanée des objectifs et des procédures d'évaluation. De même en est-il de la re-solidarisation des méthodes et de l'évaluation, les tâches dévolues à l'apprentissage étant du même type que celles dévolues à l'évaluation.

Les moyens d'enseignement semblent aussi aller dans le sens de ce processus de re-solidarisation dans la mesure où, comme on l'a vu, ils proposent des tâches dans lesquelles il s'agit de travailler des capacités en contexte de résolution de problèmes, plutôt que des situations de construction de problèmes ou de problématisation. Quant au plan d'études, les progressions qu'il propose ne concernent aussi que des capacités. De plus, cette progression porte sur des *objets* (les compétences attendues) qui ne sont pas toujours les mêmes que ceux thématisés dans le document *Objectifs*. Bref, le plan d'études ne fait qu'ajouter de nouvelles capacités à celles déjà présentes dans le document *Objectifs*, encourageant ainsi à penser un séquençage de moments-capacités.

Rien ne semble ainsi empêcher le retour de la logique programme, même si c'est sous une forme euphémisée.

3.2. Figures d'enseignants

Mais si rien n'empêche ce retour, rien non plus ne l'oblige. Tout va dépendre en définitive de l'usage que les enseignants vont faire de cette architecture d'objectifs. Dégageons deux figures idéales !

Que va faire l'enseignant « traditionnel » ? Il va lire ces objectifs comme un programme, les capacités vont se suivre comme des notions évaluées au cas par cas, etc.

Figure opposée, l'enseignant « nouveau » va se débrouiller pour aller au-delà d'un tel séquençage, pour structurer les relations entre les divers objectifs, pour tenter de passer du particulier au général, etc. Bref, il va tenter de produire une organisation du travail scolaire originale. Mais ce qui est au principe de cette production n'est pas tant à trouver dans les objectifs eux-mêmes (et leur architecture), que dans des pratiques qui ont appris à ruser avec ceux-ci. Il y a fort à parier que les enseignants qui s'en sortent le mieux sont ceux qui avaient déjà appris à subvertir la logique de programme.

Entre ces deux figures idéales du « traditionnel » et du « nouveau », tous les cas sont imaginables. On serait donc porté à penser qu'en définitive, le retour ou non de la logique de programme va dépendre des compétences des enseignants, de leur professionnalisme, de leur capacité à gérer l'autonomie qui leur est dévolue. Certes, mais l'architecture des objectifs est si trouble qu'on peut se demander si, sous couvert d'autonomie, l'institution et la noosphère ne demandent pas aux enseignants de réussir pragmatiquement là où elles ont échoué épistémologiquement.

Quelques remarques en guise de conclusion

Nous sommes bien conscients des limites de ce travail qui ne se focalise que sur une discipline. Une étude sur l'ensemble du référentiel resterait à faire, qui ferait sûrement apparaître un jeu de différences et d'invariants interdisciplinaires intéressant à analyser.

Ensuite, il ne faudrait en aucun cas interpréter notre analyse comme une dénonciation ou une condamnation de ce référentiel, encore moins comme un appel à revenir à une logique de programme. Ce que nous avons essayé de montrer, c'est que nous sommes collectivement au milieu du gué. Nous avons quitté une logique dure de programme et, en cela, nous avons détruit une manière de penser le

processus d'enseignement-apprentissage dont la cohérence était forte. Mais cette cohérence était construite sur l'illusion d'une équivalence du temps d'enseignement et du temps d'apprentissage, et sur une épistémologie des objets de savoirs surdéterminée par des soucis de planification. Il n'y a donc aucun regret à avoir. Par contre, il est loin d'être certain que nous ayons à disposition des référentiels dont la cohérence devrait, non pas comme avec les programmes dire ce qu'il faut faire, mais permettre de penser ce qu'il est possible de faire, être ainsi de véritables ressources pour organiser le travail scolaire, des objectifs qui libèrent l'activité (Dewey 1990)[8]. Pour reprendre notre métaphore, nous n'avons pas atteint l'autre côté de la rive : c'est pourquoi la tentation peut être forte de revenir à la logique de programme.

Notre réflexion nous incite à penser qu'un référentiel d'objectifs ne peut être une ressource qu'à condition de décrire très clairement un ensemble de compétences et des situations qui leur sont liées : préciser non seulement quelles sont les capacités et autres ressources mobilisées dans les situations, mais encore comment celles-ci se relient entre elles : « suggérer, par exemple des *situations* plutôt que des listes d'habiletés. Présenter aux enseignantes et enseignants des classes de situations. Leur suggérer des trames conceptuelles plutôt que des listes de contenus disciplinaires. Permettre aux enseignantes et enseignants de se construire des outils interdisciplinaires pour connecter des trames conceptuelles qui appartiennent à des disciplines différentes » (Jonnaert, 2002, p. 82).

Nous faisons donc l'hypothèse qu'un référentiel décrivant des situations et des classes de situations, en rendant tangible la structure d'apprentissages de haut niveau, devrait permettre de penser de manière souple et interactive des planifications, des démarches d'enseignement-apprentissage et des procédures d'évaluation. Si la construction d'un tel référentiel nécessite un travail important de réflexions théoriques et épistémologiques, elle devrait aussi s'inspirer des pratiques enseignantes réelles.

---

8. On pourrait dire aussi qu'il s'agit de passer d'une logique qui vise à rationaliser le processus d'enseignement de l'*extérieur*, soit en amont (contrôle des inputs), soit en aval (contrôle des outputs), à une rationalité procédurale *interne* au processus d'enseignement (voir Muller, 2006, p. 106-113).

Bibliographie

AUDEOUD, A., J.-P. BUGNON et M. CORTHÉSY (2001). *Mathématiques: balise destinée à la troisième année du cycle élémentaire*, Pinchat-Genève, Secteur des mathématiques de l'enseignement primaire.

BROUSSEAU, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage.

CALAME, J.-A., D. BERNEY, A. GAGNEBIN, Y. MICHLIG et J.-D. MONOD (1997). *Plan d'études romand de mathématiques. Degrés 1-6*, Neuchâtel, COROME.

CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique*, Grenoble, La Pensée Sauvage.

CONNE, F. et J. BRUN (2000). « La notion de compétence, révélateur des phénomènes transpositifs dans l'enseignement des mathématiques », dans J. Dolz et E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck, p. 113-114.

DEWEY, J. (1990). *Démocratie et éducation*, Paris, Armand Colin.

DEWEY, J. (2004). *L'école et l'enfant*, Paris, Fabert.

DIP – Département de l'instruction publique (2000). *Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise*, Genève, DIP.

JONNAERT, Ph. (2002). *Compétences et socioconstructivisme*, Bruxelles, De Boeck.

LEGENDRE, M.-F. (2004). « Approches constructivistes et nouvelles orientations curriculaires: d'un curriculum fondé sur l'approche par objectifs à un curriculum axé sur le développement des compétences », dans Ph. Jonnaert et D. Masciotra (dir.), *Constructivisme: choix contemporains. Hommage à Ernst von Glasersfeld*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 51-91.

MULLER, A. (2006). « Définir le curriculum: une approche pragmatiste », dans F. Audigier, M. Crahay et J. Dolz (dir.), *Curriculum, enseignement et pilotage*, Bruxelles, De Boeck, p. 99-115.

PERRENOUD, Ph. (1990). « Premier thème: des programmes aux pratiques d'enseignement », dans J.-F. Perret et Ph. Perrenoud (dir.), *Qui définit le curriculum, pour qui?*, Fribourg, Delval, p. 27-61.

PERRENOUD, Ph. (2000a). *Compétences, langage, communication*, Genève, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

PERRENOUD, Ph. (2000b). *Du curriculum aux pratiques: question d'adhésion, d'énergie ou de compétence?*, Genève, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

WITTGENSTEIN, L. (1996). *Le cahier bleu et le cahier brun*, Paris, Gallimard.

PARTIE



L'ÉVOLUTION DES PRATIQUES

CE QUE FONT LES ENSEIGNANTS

CHAPITRE



Organiser et planifier le travail scolaire

Des modèles théoriques aux pratiques des enseignants

Olivier Maulini
Université de Genève
Olivier.Maulini@pse.unige.ch

Frédérique Wandfluh
Université de Genève et École du Bachet, Lancy-Genève
frederique@colegram.ch

Le travail enseignant est moitié organisé, moitié organisant. Il est conditionné par des contraintes venues d'en haut, du sommet de l'organisation ; il conditionne à son tour le travail des élèves, leur métier, leurs apprentissages, finalement. Entre le curriculum formel et le curriculum réel, il y a l'action du maître, action structurante et structurée, incarnant plus ou moins fidèlement les prescriptions ; il y a une marge de manœuvre et d'interprétation, revendiquée ou subie par l'instituteur, tolérée ou encouragée par l'institution. Cette marge relie les deux versants de la scolarisation : les intentions officielles de l'école ; les expériences qu'y vivent concrètement les enfants. Elle peut faire la différence entre l'élève qui a suivi une scolarité et celui qui en a réellement profité, parce qu'il a atteint les objectifs visés.

Dans un système bureaucratique, la chaîne de prescriptions fixe le savoir à enseigner, les méthodes et les manuels à utiliser, charge au maître de les appliquer, à la classe de suivre comme elle peut le rythme imposé. Dans un système adhocratique, les finalités prennent le pas sur les modalités : on demande aux professionnels, non seulement de « faire le programme », mais surtout d'ajuster leurs interventions pour que chaque élève progresse en direction des objectifs principaux. Les deux logiques sont bien sûr des pôles théoriques. En pratique, il n'y a ni simple exécution ni complète improvisation. Les maîtres ont toujours pris des initiatives. Ils ne manquent pas d'obligations. Entre-deux, le curseur se déplace, à la demande des intéressés ou alors contre leur gré. Le problème, justement, c'est l'ambiguïté. Il y aura toujours, dans l'organisation, un ordre à créer, un autre à respecter et, au milieu, une balance à régler. Mais de la base au sommet, ce réglage ne fait pas l'unanimité. Pour que les élèves apprennent – pour que l'école soit juste, cohérente, efficace –, comment répartir le pouvoir et le devoir de l'organiser ?

Nous n'allons pas répondre à cette question, mais étudier comment elle se pose sur le terrain du point de vue plus particulier de l'organisation des savoirs enseignés. L'ordre scolaire est une « distribution », un « alignement », un « quadrillage » général de l'espace et du temps (Foucault, 1975). Les élèves sont mis en rangs, notés, classés, promus ou contraints de redoubler en fin d'année. Mais les savoirs eux aussi sont « disciplinés » (Chervel, 1998). Ils s'organisent en matières, leçons, exercices, révisions. Ils sont mis à plat dans leurs propres listes, grilles et tableaux. Il n'y a pas d'études sans plan, pas de plan d'études sans planification. La force du principe sous-tend notre interrogation : s'il y a toujours des savoirs à ranger, à distribuer, à planifier, comment l'école et les maîtres se répartissent-ils, consciemment ou non, le travail de répartition ?

Nous verrons d'abord que les nouvelles prescriptions planifient autrement l'enseignement. Elles hiérarchisent les ressources en les regroupant autour de concepts ou de compétences de plus haut niveau. En reliant et coordonnant les informations, ces objectifs organisent les apprentissages en réseaux et fixent formellement des priorités aux enseignants. Pour les maîtres, ce grossissement est un avantage mais aussi un inconvénient. Il offre plus de prise sur le travail d'intégration mais complique le repérage et le marquage des unités de bas niveau. Dans les faits, on observe une tension plutôt qu'un basculement : le découpage, le séquençage et la présentation linéaire de savoirs élémentaires contribuent toujours – réellement – à planifier l'enseignement.

On peut regretter cet écart ou s'en féliciter. Cela n'aide pas à comprendre les gens du métier. Se plaindre du travail prescrit (impraticable ?) ou du travail réel (mal pratiqué ?), c'est ignorer leur zone de frottement ou supposer d'emblée qu'on sait ce qu'elle est. Nous chercherons au contraire à repérer et questionner des catégories d'arrangements : des manières pour les maîtres de prendre part à la transposition, de recevoir les planifications et d'en concevoir à leur niveau. Entre le savoir à enseigner et le savoir enseigné, entre les modèles théoriques et la planification comme pratique, il y a le « chaînon manquant » qui va nous intéresser : celui où le praticien organise son travail et celui des élèves, en aval du formel, en amont du réel, dans l'intimité de ses manières de planifier (Altet, 1993 ; Maulini et Vellas, 2003). C'est ici que nous situerons notre enquête : quand des enseignants ou des équipes enseignantes renouvellent le travail de planification – par la reproduction et la transformation partielles des pratiques existantes –, quelles sont les « variables médiatrices » (Perrenoud, 1993) qui peuvent conditionner cette évolution ? Nous nous appuierons sur une vingtaine de pratiques d'enseignants genevois (degrés –2 à +6), des documents, des récits et des commentaires récoltés dans divers contextes à propos de leur travail de planification[1].

1. Le matériau qui sous-tend cette étude est présenté plus en détail dans d'autres publications : pratiques et récits de pratiques individuelles ou collectives des enseignants (Maulini, 2002 ; Perrenoud et Wandfluh, 1999) ; travaux d'étudiants en fin de formation (Maulini et Vellas, 2003) ; observations et entretiens sur les pratiques de questionnement et la conduite de l'enseignement dans huit classes genevoises de l'école élémentaire (Maulini, 2004 ; Maulini et Wandfluh, 2007). La différenciation des contextes, l'analyse des innovations et des rapports novice-expert en situation de formation permettent de maximiser les écarts et de distinguer variables et invariants par catégorisations successives (Glaser et Strauss, 1967 ; Strauss et Corbin, 1998).

Cette approche qualitative ne prétend pas établir une typologie, mais chercher en amont où se jouent les variations, au croisement du rapport au savoir – que faut-il planifier ? – et des rapports de pouvoir – qui va le contrôler ?

Nous terminerons en montrant que le « contrôle du contrôle » est sans doute une donnée essentielle pour comprendre mais aussi assumer le pouvoir organisateur. Si l'école ne veut pas tirer des plans sur la comète, elle doit combiner deux lucidités. La première, c'est que l'élève n'apprend pas par décret. La seconde, c'est qu'un enseignement stratégique ne peut pas se programmer. Le détour par l'étude et l'accompagnement des innovations peut documenter et même infléchir les dilemmes de l'« implémentation curriculaire » (Audigier, Crahay et Dolz, 2006) : si l'on ne peut décréter ni une « bonne pratique » à standardiser (bureaucratie) ni le « professionnalisme » généralisé (adhocratie), ne faut-il pas régler la balance au plus près du terrain, à mi-chemin de l'état de l'art et des compétences d'avant-garde des praticiens ? Travail coopératif, formation personnelle et instrumentation : c'est la combinaison des trois ressources qui redistribue à terme le pouvoir d'organiser – le pouvoir de et dans l'organisation.

1. Planifier l'enseignement : nouvelles prescriptions

Compétences clés, objectifs-noyaux, plans et activités-cadres, séquences didactiques, projets pédagogiques, modules et unités thématiques, évaluation formative, cycles longs, parcours différenciés : la forme scolaire renouvelle ses manières de structurer la formation (Maulini et Perrenoud, 2005 ; Perrenoud, 2001). Elle planifie – cherche à planifier ? – autrement les savoirs et les activités. Ce qui rassemble et résume les nouvelles prescriptions, ce n'est pas l'abandon du travail de prévision au profit de l'improvisation. C'est un compromis différent entre ce qui se programme à l'avance et ce qui se régule sur le moment, en fonction des besoins et des ressources à disposition. Formellement, le curriculum gagne en profondeur : les repères ne sont pas tous sur le même plan ; le corpus d'informations s'organise en concepts et en compétences de plus haut niveau qui doivent baliser la navigation. Voyons d'abord comment se présente ce changement, et ensuite ce qu'en font réellement les enseignants.

1.1. Modèles théoriques : de l'enseignement programmé à l'apprentissage hiérarchisé

Un plan d'études est un espace à deux dimensions. Sur le premier axe, il découpe le savoir visé ; sur le second, il le déroule dans le temps, unité par unité. Par divisions successives, l'école organise les apprentissages. Français, histoire, musique, etc. : les disciplines forment des avenues parallèles, à leur tour fractionnées en abscisse et en ordonnée. La branche du français peut se ramifier en lecture, écriture et élocution, grammaire, orthographe et conjugaison. Aujourd'hui, « communiquer » se décline en genres textuels – narrer, décrire, argumenter, régler, etc. – et en séquences didactiques du même nom. Ces séquences peuvent se relayer dans le temps, cohabiter par moments, revenir et se complexifier dans des cycles de deux à quatre ans. Quelles que soient les innovations, la grille-horaire organise leur distribution : elle fixe des plages à l'intérieur de l'emploi du temps, charge aux maîtres, aux programmes ou aux moyens d'enseignement d'avancer pas à pas sur chaque allée. À l'intérieur d'une cellule, on finit par prévoir et peut-être programmer une progression. L'heure de géographie permet d'étudier les cinq continents – géologie, hydrographie, démographie, économie… – en enchaînant les segments. À l'arrivée, chacun d'eux est lui-même mis à plat dans la préparation ou le déroulement de la leçon. Agriculture, industrie et commerce : textualisée, « l'économie de l'Asie » est le chapitre du moment, le dernier échelon de la transposition (Chevallard, 1985).

Ce modèle doit être pris avec précaution. Le quadrillage n'est qu'un archétype, discutable à deux niveaux. Les pratiques, d'abord, ne se déduisent pas des prescriptions. Les maîtres ne suivent pas toujours les plans : ils sautent des chapitres, en allongent d'autres, suppriment ou ajoutent des révisions, répètent ou élargissent le propos en fonction de leurs priorités, des besoins et des demandes des élèves. Le texte est repris, complété, allégé, problématisé. Il est ajusté, dans l'urgence et l'incertitude de l'interaction (Perrenoud, 1996a). *Ex cathedra*, un enseignement peut suivre son cours sans trop se soucier de la réception. Dialogué, il est forcément négocié. Il tient compte des réponses des élèves, de leurs questions, de ce qu'ils semblent avoir compris ou non. S'il produit de l'exclusion, c'est par souci de rassembler le gros du peloton. Plages, séquences et tronçons – au bout du compte, chaque proposition – sont en partie permutables, révisables pour dissiper les incompréhensions. C'est parce qu'un exposé sans faille ne se reproduit

pas *ipso facto* dans le cerveau de l'auditoire que les programmes et les méthodes ont peu à peu renoncé à tout énumérer. D'où le second motif de discussion : les prescriptions elles-mêmes ont tendance à l'assouplissement. En 1957, le plan d'études genevois imposait, degré par degré, trimestre par trimestre, l'étude du vocabulaire de l'alimentation, puis des vêtements, puis des moyens de communication. En 2000, « explorer un champ sémantique, morphosémantique ou lexical » est devenu l'objectif transversal de fin de scolarité. On peut dire que beaucoup de choses ont changé, mais aussi que le savoir est toujours découpé et qu'il reste, pour les maîtres, un travail à planifier.

Aujourd'hui comme hier, des listes sont élaborées. Elles fixent des entités (séparation) elles-mêmes divisées en portions (énumération). En physique, on est passé de l'étude pas à pas des unités de mesure (1957 : « Kilo, demi-kilo, livre. Litre, demi-litre. Mètre, décimètre, centimètre. Kilo, hecto. Révision : mesures de longueur, de capacité, de poids ») à leur usage et leur sélection en situation (2000 : « Mesurer et représenter des mesures : taille, poids, quantité, etc. ») En biologie, on a renoncé au bestiaire exhaustif (1957 : « La poule, le cheval, la limace, l'écureuil, le hanneton, la féra, le vengeron, etc. ») au profit d'une ressource dynamique (2000 : « Identifier les êtres vivants : fonctions vitales, cycles de vie, rythmes de vie, mobilité »). Connaître les noms des animaux, des unités de mesure, des vêtements ou des cinq continents, c'est un savoir encyclopédique qui peut rester lettre morte s'il n'est pas utilisé ou vite oublié. À quoi bon une myriade d'informations si elle n'aide pas à vivre au-delà de la récitation ? La critique du pointillisme a toujours cherché ce double perfectionnement : premièrement, enseigner des savoirs de plus haut niveau, ceux qui président aux listes – « bassin fluvial, champ lexical, fonction vitale » – et permettent de comprendre davantage de situations (Johsua, 1999) ; deuxièmement, ne pas repousser trop loin le moment de l'utilisation, mais habituer les élèves à agir et produire des savoirs nouveaux en exploitant ceux qu'ils ont à disposition (Reboul, 1980). Un concept est « une grille de lecture organis[ant] les données, […] un outil intellectuel [qui] établit entre des phénomènes une relation générale et invariante » (Astolfi, Darot, Ginsburger-Vogel et Toussaint, 1997, p. 23 et 33). C'est un savoir puissant, superordonné, utilisable pour chercher, trier et hiérarchiser des informations au lieu de les mémoriser sans distinction. Une compétence est « un travail de l'esprit », une « mobilisation », une « orchestration », une « coordination » de ressources cognitives en situation (Perrenoud, 2000). C'est l'interface entre la culture

utilisable (érudition) et la culture utilisée (raison), entre les concepts qui peuvent servir dans la vie et ceux qui servent vraiment, parce que le sujet s'en saisit pour penser en situation, décider en connaissance de cause, agir à bon escient. Le rapport entre l'objet en construction (savoir) et le sujet en formation (compétence) ne fait pas l'unanimité. C'est une « énigme » qui réclame examen, débat et documentation par la recherche en éducation (Dolz et Ollagnier, 2000). Mais quelle que soit la face privilégiée – celle du savoir-disposer (compétence), celle de l'outil disponible (savoir) – c'est le diamètre de la cible qui est à chaque fois modifié.

Relation invariante ou dynamique orchestration : l'objet est organisant (Astolfi, Darot, Ginsburger-Vogel et Toussaint, 1997), le sujet coordonnant (Perrenoud, 2000) ; l'un comme l'autre font de l'ordre dans le foisonnement d'informations. Ils distinguent et rassemblent, séparent et combinent, hiérarchisent les ressources en fonction de leur valeur, de leur pouvoir, de leur opérativité. Ce qui change à chaque fois, c'est le grain de l'objectif visé. Le cheval est un mammifère, l'écureuil aussi mais pas le hanneton : cela fait trois renseignements. Qu'est-ce qu'un mammifère ? Le concept donne son sens à la liste ; il subsume l'extension sous la compréhension. Comment classer les animaux ? La compétence remonte aux pratiques sociales et aux problèmes que le concept contribue à résoudre. « Déterminer les caractéristiques [et] analyser l'organisation du vivant » est l'un des objectifs prioritaires d'apprentissage du nouveau plan d'études romand. Il fédère autour de lui des ressources de second niveau, un complexe d'outils transférables (« taxonomie, écosystème, information génétique, niveau d'organisation… ») et d'opérations à réaliser en situation (« utiliser des critères de classement, comparer des modes de reproduction… »). Chaque nœud introduit dans le plan une troisième dimension : il n'élargit pas la culture de base ; il lui donne du relief en raccordant le savoir élémentaire à des repères saillants. Dans un référentiel « échelonné » (Weiss, 1999), il n'y a ni plus ni moins de matière planifiée. Il y a des paliers de syncrétisation (Verret, 1975), une hiérarchie des « capabilités » (Sen, 2000). En réduisant l'échelle, on voit graviter les particules autour de noyaux de plus en plus gros. La dernière liste est aussi la première : les objectifs principaux sont des « ensembles intégrés » ou des « modes d'organisation » des savoirs et savoir-faire élémentaires. Ce sont des « unités globales de formulation » pour un « projet global de formation » (Allal, Audigier, Develay, Legendre et Schneuwly, 2004, p. 4 et 28).

1.2. Un avantage et un inconvénient

Les nouvelles prescriptions «élémentent» autrement le parcours de formation (Lelièvre, 2004). Plus l'objectif est global, plus le savoir et la compétence sont de haut niveau, plus ils organisent d'informations et permettent des régulations. Pour le maître, c'est un avantage mais aussi un inconvénient. L'agencement est plus fort en aval, plus faible en amont. Il faut coordonner soi-même ce qui était jusque-là ordonné d'en haut: relier les données aux concepts-noyaux; mobiliser les ressources en situation. Moitié organisé, moitié organisant, le travail de l'enseignant s'est déplacé d'un cran. Il est plus libre dans la gestion de chaque unité, moins préparé par le programme hérité. Il y a toujours une partition – un curriculum formel qui fixe des rendez-vous – mais entre l'institution qui l'écrit et l'instituteur qui la lit, il y a transfert d'orchestration.

Étudier le romantisme ou engager la classe dans l'écriture d'un roman, c'est lutter contre l'éparpillement. Dans un large espace-temps, on peut réunir une série de savoirs nouveaux, les relier durablement (concept) ou entraîner leur intégration en situation (compétence). Un seul objectif fixe le cap de la séquence didactique: faire comprendre aux élèves ce qu'est le romantisme (la phrase relative, le parallélépipède, la respiration…). Un seul but donne son sens au projet pédagogique: réussir le roman (la maquette, le reportage, l'exposition…) en mobilisant pour cela les ressources qu'il faut. Dans un cas, on vise un savoir bien circonscrit et l'on force les élèves à progresser vers lui. Dans l'autre, on leur impose une pratique qui fait appel au savoir appris ou suscitera à défaut de bonnes questions (Fabre, 1999; Maulini, 2004, 2005; Perrenoud, 2002b). Il y a bien sûr des projets dans les séquences et des séquences dans les projets. Comprendre la littérature peut passer par la pratique de l'écriture poétique. Produire un roman peut demander qu'on explique ce qu'est une intrigue, à quoi servent les parenthèses ou comment doit s'écrire le mot «héros». Nous ne préjugerons pas de ces connexions. Disons plutôt que chaque logique a son accent et que rien n'empêche *a priori* leur rencontre. Leur point commun, c'est que l'activité est plus ou moins balisée mais que sa complexité sollicite à la fois une masse d'informations et l'intelligence du sujet en charge de leur combinaison. Il faut du temps pour apprendre vraiment. Pour comprendre ce qu'est le romantisme ou savoir écrire une lettre, un compte rendu, un roman. Est-ce rentable? C'est le postulat sous-jacent: on profite mieux de la culture enseignée

si elle s’ancre dans des savoirs et des compétences dont on use régulièrement. « Une tête bien faite est une tête apte à organiser les connaissances et par là à éviter leur accumulation stérile » (Morin, 1999, p. 26). Pour l’épistémologie et la psychologie cognitive, un réseau bien tressé résiste mieux qu’une série de leçons de choses juxtaposées.

C’est ici qu’il faut bien distinguer. Le rendement vu d’en haut n’est pas le même vu d’en bas. Les concepteurs de plans d’études peuvent avoir de bonnes raisons de déléguer aux maîtres une partie du travail d’organisation. 1) Les élèves apprennent mieux quand les activités sont complexes et les savoirs de haut niveau. 2) Ces savoirs profitent plus s’ils s’intègrent dans des pratiques sociales, des compétences clés. 3) Les systèmes sont plus efficaces quand ils décentralisent le contrôle et les ajustements. 4) Les maîtres eux-mêmes demandent cette sorte d’autonomie : la reconnaissance de leurs compétences et de leur volonté – individuelle et collective – de s’auto-organiser. Cela fait quatre solides arguments, étayés scientifiquement. Cela fait même une réplique imparable : comment une corporation cohérente refuserait-elle la confiance qu’elle réclame le reste du temps ? Si le travail d’enseignement se règle moins au sommet, c’est plus de liberté. S’il régule davantage ce qu’apprennent les élèves, c’est plus de responsabilité. Deux façons, pour la profession, de s’émanciper. Agir au lieu de subir, décider au lieu d’obéir, c’est gagner en autorité. C’est montrer à la noosphère (cadres, chercheurs, formateurs) et aux usagers (élèves, parents, citoyens) que les experts de l’enseignement sont d’abord les enseignants. Quand une vieille revendication obtient enfin satisfaction, au nom de quoi le travailleur ferait-il objection ? Au nom, peut-être, de la liberté de choisir ses injonctions…

« Chacun aime choisir son travail, même si ce choix n’est pas avantageux » (Freinet, 1969, p. 148). « Nul n’aime se voir contraint à faire un certain travail, même si ce travail ne lui déplaît pas particulièrement. C’est la contrainte qui est paralysante » (Freinet, 1969, p. 147). « Nul n’aime être commandé d’autorité » (Freinet, 1969, p. 144). Freinet mettait l’accent sur le désir de désirer. Mais il prenait peut-être son cas pour une généralité. « Nul n’aime s’aligner » (Freinet, 1969, p. 146) : la formule est paradoxale, puisqu’elle force à choisir entre dévier comme tout le monde ou demander des ordres pour se distinguer !

Comme d’autres travailleurs, l’enseignant a le droit d’être ambivalent. Il peut tantôt regretter, tantôt demander qu’on lui impose des obligations. Il peut chercher à la fois des marges de manœuvre et un cadre bien tracé de prescriptions. Nul n’aime être organisé… sauf si

organiser soi-même est encore plus astreignant, suggère la sociologie des organisations. Dans leur rapport à l'autorité, les travailleurs ne cherchent ni la subordination ni la dérégulation, mais le mélange de liberté et de contrainte qui leur donnera satisfaction (March et Simon, 1979). Ce que Freinet appelle un invariant offre plutôt, aux adultes comme aux enfants, une variété de combinaisons.

À Genève, les maîtres et leur association demandent par exemple « une gestion intégrée, souple et différenciée des disciplines scolaires » et « toute latitude d'organiser leur travail en accord avec les objectifs d'apprentissage et leur cahier des charges » (SPG, 2002, p. 1 et 3). Mais quand l'institution fixe ses attentes et des balises sur deux cycles de quatre ans, ils ne veulent pas faire le travail des experts et revendiquent des outils de pilotage et de régulation : « des instruments qui [permettent d']organiser collégialement le parcours des élèves », « des ressources en adéquation avec une pratique réaliste de l'enseignement généraliste ». La hiérarchie se trouve logiquement en porte-à-faux. Parce que les maîtres ont besoin d'une « vision large, tout autant que précise [pour] planifier leur enseignement », elle « réorganise les contenus afin de soutenir les pratiques pédagogiques » (DEP, 2000, p. 3). Parce qu'il est rare que les pratiques se sentent parfaitement soutenues, elle réduit l'élargissement et récrit des « propositions » de planification (SEP, 2003). Contradiction ? Disons plutôt que chaque acteur peut avoir sa logique et que la somme de leurs convictions fait, dans le système, une tension. Cela n'empêche pas les conflits intérieurs, les dilemmes, les hésitations. Quels sont ceux des enseignants ? Poser cette question, c'est postuler qu'ils font bien plus que « résister freinetiquement », que leur souci d'adéquation n'est pas un faux-fuyant. Si nous ne savons pas ce qu'ils appellent des « pratiques réalistes », comment prétendre les soutenir par la réorganisation du plan ?

2. Le praticien sur son échelon : tensions et évolutions

Les plans d'études sont différemment échelonnés. Que font les praticiens sur leur échelon ? Comment renouvellent-ils ou non – seul ou bien collectivement – leurs pratiques de planification ? Les recherches sur le travail enseignant (Barrère, 2002 ; Perrenoud, 1996a ; Tardif et Lessard, 1999) montrent un mouvement mais aussi des obstacles et

des freins. Au plan le plus abstrait – celui des prétentions affichées par l'institution – on affirme que les programmes sont hiérarchisés pour que les maîtres puissent aider chaque élève à progresser. Dans les faits, le pilotage est moins coordonné. C'est partout dans le système que l'innovation peut se négocier.

> Les pratiques curriculaires des enseignants témoignent de leurs conceptions de la nature de la connaissance et de son apprentissage par les élèves. […] Malgré leurs prétentions holistiques sur le développement intégral de l'élève, les programmes scolaires actuels sont largement dominés par une conception moléculaire et analytique de la connaissance que doit transmettre l'école, connaissance segmentée en unités, sous-unités, objectifs et sous-objectifs, etc. Il en va de même pour les conceptions de l'apprentissage sous-jacentes aux programmes, qui sont dominées par une vision à la fois individualiste ou privée – chaque élève est seul responsable de l'apprentissage – et standardisée – tous les élèves doivent apprendre la même chose, en même temps, de la même façon (Tardif et Lessard, 1999, p. 273).

Trois constats nous semblent importants. 1) Les pratiques de planification ne dépendent pas simplement des enseignants. Les prétentions holistiques cachent une standardisation dominante ou sous-jacente, inscrite dans les textes et les têtes de l'institution. 2) L'importance de l'histoire, de la culture, de la tradition montre que le paradigme du calcul stratégique ne suffit pas à penser la situation. Les rapports de pouvoir sont aussi des rapports au savoir, des manières de concevoir la nature de la connaissance et celle de son apprentissage par les élèves. 3) Ces deux considérants situent les pratiques dans leur environnement. Comment la connaissance que doit transmettre l'école est-elle organisée objectivement ? Tardif et Lessard tracent trois axes qui correspondent à nos propres observations (Maulini, 2004, 2005 ; Maulini et Wandfluh, 2007, en préparation) : la segmentation des éléments ; leur succession dans le temps ; les interactions maître-élèves et leur incidence sur les progressions. Eux évoquent la vision des programmes. Nous nous intéressons aux pratiques curriculaires des enseignants.

Observons le chaînon manquant : le praticien et sa part de transposition, en aval du formel (prescriptions), en amont du réel (situations). À cet endroit, les maîtres travaillent à organiser le travail des élèves. Ils héritent d'un premier découpage, imposé – ou proposé ! – d'en haut. Ils suivent leurs propres plans, à l'intérieur ou en marge du tri précédent. Segmentation des unités, succession dans le temps, pilotage et

négociation des progressions : où se situent les tensions, les dilemmes, les évolutions ? En première analyse, nous retiendrons six zones de variation qui montrent tour à tour comment travaillent et raisonnent les enseignants : la représentation des objectifs ; la (re)connaissance des objets ; les formes et formats d'activités ; les instruments utilisés ; le contrôle et l'évaluation ; les attentes anticipées. Situations empiriques de travail, d'innovation et de formation montreront pour chaque variable comment les pratiques tendent aujourd'hui à se transformer ou non.

2.1. La représentation des objectifs

Ce qu'il s'agit d'enseigner n'est pas toujours partagé. Les maîtres n'ont pas tous les mêmes priorités. Ils peuvent s'entendre théoriquement (« l'important, c'est de comprendre ce qu'on lit et d'orthographier ce qu'on écrit ») et s'opposer pratiquement : « lire un texte et le résumer », ce n'est pas « réciter son alphabet » ; « comprendre l'accusatif », ce n'est pas « parler l'allemand ». En principe, tout le monde admet les emboîtements. Dans les faits, les moyens peuvent absorber les fins. L'alphabet ou l'étude de la grammaire se détachent de ce qu'ils sont censés soutenir : la communication, la maîtrise réflexive de la langue. Ils deviennent nécessaires et suffisants. Savoir l'orthographe, c'est savoir son mémento. Le transfert est postulé sans être vraiment pratiqué. On passe plus de temps à recopier des règles qu'à écrire et orthographier correctement.

Certains maîtres renversent le raisonnement : si « lire, écrire, compter » sont importants – et s'ils conditionnent la suite de la progression – alors ces apprentissages sont urgents. Il faut apprendre le vocabulaire en lisant *Le Monde* et Victor Hugo. Distinguer les homophones en écrivant et corrigeant des éditoriaux. « Hiérarchiser les apprentissages et revenir constamment à l'essentiel est la condition de base d'une pédagogie différenciée » (Perrenoud, 2002a, p. 85). Viser d'emblée le bon objectif, c'est l'antidote du découpage scolastique, le primat des savoirs vitaux sur l'enchaînement régulier des chapitres du programme. En cas d'hémorragie, le médecin ignore les éraflures. Le tunnelier suspend le forage pour remplacer le voussoir menaçant de s'effondrer. À l'école, il n'y a pas ce genre de danger. Dans l'espace clos du « loisir de l'étude », l'idée même de priorité peut venir à manquer.

La « logique moléculaire » va du simple au complexe. Elle présente un à un les savoirs élémentaires et les organise fonctionnellement dans un second temps. C'est le principe du b-a-ba : la lettre, la syllabe puis le mot, et ainsi de suite jusqu'au texte par paliers de progression. Mais cette méthode syllabique repose déjà sur une inversion. Les élèves comprennent ce qu'est un « a » en comparant des noms (« le chat, le rat, le lama »), des phrases ou des comptines (« Natacha n'attacha pas son chat Pacha qui s'échappa… ») qui donnent leur sens à la lettre et au son. L'apprentissage ne va pas seulement des parties vers le tout, mais aussi du tout aux parties, par déconstruction. Commencer par le contexte pour remonter vers le texte, c'est le point commun de nombreuses innovations : dictée à l'adulte, écriture collective, expériences scientifiques, situations mathématiques, etc. Les élèves y construisent petit à petit la correspondance phonème-graphème, un guide d'orthographe ou un aide-mémoire de géométrie, non dans l'ordre d'un programme (texte) mais au gré des activités, des problèmes, des obstacles rencontrés (contexte). Dans des projets ou des modules particuliers, ils découvrent des savoirs nouveaux en remontant – partiellement mais constamment – des questions aux réponses, des pratiques aux problèmes et des problèmes aux solutions (Fabre, 1994 ; Maulini, 2004, 2005 ; Maulini et Wandfluh, 2007, en préparation). Les savoirs de base gravitent autour des noyaux. Chaque module va et vient en fonction des besoins. L'apprentissage n'est pas linéaire : il s'organise et se réorganise par itérations successives, recherche persistante et différenciée des voies d'accès aux principales capacités.

2.2. La (re)connaissance des objets

Viser l'essentiel et y revenir constamment : cela veut bien dire que l'on n'avance pas droit devant. Il faut faire des détours pour rapporter aux objectifs majeurs leurs différents éléments. Affirmer que les élèves sont comme les forgerons – « c'est en lisant que l'on devient lecteur, en mesurant que l'on devient mesureur… » –, ce serait confondre urgence et précipitation, l'usage des savoirs et leur élaboration. Pour éviter une autre absorption – celles des moyens par les fins –, il faut « se mettre à distance des savoirs », en « saisir la signification », les « situer dans la discipline enseignée » (Develay, 1996, p. 104). Il faut connaître la structure interne des noyaux et reconnaître leurs composantes dans différentes configurations.

Enseigner la flottaison et le tâtonnement expérimental aux élèves, c'est connaître le principe d'Archimède, les concepts de force, de volume et de poids volumique, les méthodes d'identification et de neutralisation des variables pertinentes. Sans cela, on risque un double activisme : faire construire des bateaux sans montrer (ni démontrer) d'où vient la flottaison ; manipuler des variables sans préparer le transfert vers d'autres expérimentations. La pédagogie active est coûteuse et parfois décevante quand les classes mènent une double vie – moitié programme, moitié projets… – au lieu d'articuler la construction des savoirs et la réalisation des activités. Décomposer et recomposer entre eux les objets : cette ressource est précieuse pour la conception de l'enseignement et le travail pédagogique en situation. Repérer, dans chaque discipline et à travers elles les « questions clés », « créer des ponts cognitifs entre des savoir apparemment atomisés », c'est le fondement de la polyvalence de l'instituteur, son inscription dans une « approche anthropologique » du savoir et de la scolarité (Develay, 1996, p. 105-106).

Aller et venir dans l'épaisseur du programme ; situer non seulement ses grandes ambitions, mais aussi les atomes qui font les molécules qui font la matière de l'enseignement : c'est de plus en plus exigeant pour un seul enseignant. « Utiliser le dictionnaire » ou « représenter des paysages » sont des organisateurs à double tranchant. On peut se dire qu'ils orientent le travail et le découpent en sections (un module de dessin) et en dispositifs permanents (un dictionnaire par enfant). Mais comment lire le *Larousse* sans distinguer noms, verbes et adjectifs, homonymes, antonymes et synonymes ? Comment peindre un paysage sans notion d'horizon, de perspective, de texture ou d'abstraction ? Si les compétences sont déconnectées des savoirs pertinents, les élèves n'apprennent pas vraiment. Ils se débrouillent au jugé, d'autant mieux qu'ils disposent hors de la classe du soutien de leurs parents. Il y a trois manières au moins d'éviter cette dérive : faire le travail en amont de la pratique, en intégrant chaque définition dans une séquence didactique ; former les maîtres pour que chacun d'eux maîtrise les questions clés ; placer le repérage des objets au cœur du travail d'équipe, de la préparation et de la régulation collectives de l'enseignement. Les trois entrées ne s'excluent pas mutuellement, mais sollicitent diversement les praticiens. Leur dosage, nous y reviendrons, est un indicateur de professionnalisation.

2.3. Les formes et formats d'activités

Si l'activité peut masquer l'objet, c'est qu'elle n'est pas neutre pour les enseignants. Planifier le travail scolaire, c'est autant répartir des contenus que ce genre de contenants. Les maîtres ont chacun leur manière de procéder, mais ils aiment alterner le travail oral et écrit, les leçons et les exercices, les discussions et les explications, les activités de groupes et l'individualisation, pas seulement pour « casser la routine », mais aussi pour viser – consciemment ou non – différentes composantes de la formation.

Les formes et formats de l'activité peuvent varier pour toutes sortes de raisons – tradition, prescriptions, moyens d'enseignement, contrôle de l'ordre, de la discipline, de l'implication – et être ensuite rapportés à des apprentissages programmés. Un conseil de classe peut servir en français (argumenter, écrire des ordres du jour, des amendements, des procès-verbaux), un marché en arithmétique (additionner, soustraire, comparer des nombres décimaux et des nombres entiers), un calendrier pour l'étude de la chronologie (dater, connaître les jours, les mois, les saisons, distinguer temps cyclique et temps linéaire). Les objectifs ne sont pas toujours explicités. Ils sont inscrits dans des dispositifs qui permettent de dire qu'on les a « honorés ». Par anticipation ou *a posteriori*, des pièces du programme sont ainsi estampillées. Le « poinçonneur des curricula » (Maulini, 2002) ne veut rien gaspiller : il coche, avant ou après le travail, tout ce qu'il pense pouvoir dire qu'il a travaillé.

Certaines pratiques peuvent se dérouler tout au long de l'année (ateliers, plan de travail, chorale, lecture suivie). D'autres plus compactes vont se succéder, parfois ponctuellement (projet, visite, excursion), parfois en se répétant à intervalles réguliers (récitations, révisions, spectacles et fêtes annuelles). Écrire des recettes à Noël, des poèmes à Pâques, des lettres et des horaires pour la course d'école : certains maîtres ont en tête une série de rendez-vous. Par anticipation, parfois au gré des événements, ils répartissent les apprentissages au travers des activités. Pour la fête nationale, ils combinent le récit historique et l'étude intégrée du passé simple. Au passage d'une éclipse, ils enseignent la géométrie – cône, angle, circonférence – en même temps qu'ils initient à l'astronomie. Tout n'est pas calculé, mais le génie du bricoleur est dans ses intuitions autant que dans ce qu'il a planifié (Perrenoud, 1983). Nous avons vu tout à l'heure que l'activité peut se passer du savoir et le savoir de l'activité. En réalité,

le praticien les combine plus ou moins. Si l'expérience le déçoit, il l'oublie. Si elle le convainc, il la retient. Il garde l'idée, conserve sa trace, prend l'habitude de l'utiliser chaque année. Avec le temps, il enrichit sa panoplie. Dispositifs, séquences et activités sont archivés en fonction des parties du programme qu'ils ont permis et permettront à nouveau d'aborder.

2.4. Les instruments utilisés

Tout bricoleur a ses outils. Qu'il raisonne par objectifs, objets ou activités – ou mieux encore en combinant ces manières de planifier – l'enseignant s'appuie sur divers instruments. Les textes programmatiques, les lois et les dispositions règlementaires ne sont jamais suffisants : trop globaux pour dicter jour par jour, heure par heure, les étapes de l'enseignement. Le praticien a besoin d'interfaces fonctionnelles, orientant et soutenant le travail quotidien. Entre les grandes intentions « Observer le fonctionnement de la langue » et leur incarnation dans l'action « Nous plaçons, nous lançons, nous perçons : qu'observez-vous ? », il cherche des médiations. Méthodes, manuels, séquences didactiques, brochures d'exercice, fichiers autocorrectifs, livres pour enfants, documents échangés entre collègues ou au-delà, dans un réseau : tout est bon pour produire de l'organisation, y compris ce que les experts ne voudraient pas cautionner mais que la direction va tolérer par gain de paix.

S'ils ne sont pas convaincus, les maîtres résistent aux nouveaux instruments. Activement ou passivement, parce qu'ils se sentent démunis ou qu'ils préfèrent leurs vieux outils. Ils grappillent autour d'eux, se ravitaillent dans le public et le privé, l'insolite et le régulier. Un cédérom peut entraîner le calcul mental en différenciant les niveaux ; en conjugaison, un cahier-vacances établit une progression ; un vieil atlas enseigne la géodésie en trois leçons ; on révise le programme de français en passant, à blanc, l'examen de l'an passé. La mémoire de travail est déléguée aux objets, externalisée dans le marquage et le rangement des documents. Rien ne se perd, tout se transforme. L'institution renouvelle ses moyens d'enseignement, mais les instituteurs gardent une trace des anciens. Pourquoi renoncer aux ressources dont on a l'habitude et qui « marchaient bien » ? Ce qui pourra servir n'est pas éliminé mais stocké, découpé, recomposé, photocopié, bref *recyclé* pour l'ensemble des élèves ou pour des groupes aux besoins particuliers. Quoi de plus simple, pour rappeler une règle de gram-

maire, que de glisser deux exercices du Grevisse dans le programme d'ateliers ou le plan de travail individualisé ? Ce genre d'arrangement n'est peut-être pas conforme aux canons du constructivisme (Vellas, 2003). Il est pourtant pratiqué – et revendiqué – comme une forme bien commode de consolidation différenciée.

Ce qui distingue le novice de l'expert, c'est l'étendue de sa panoplie, mais aussi la réversibilité et l'interactivité de chacun de ses outils. Les chapitres d'une méthode fixent un cap et ponctuent entièrement la progression. Des séquences didactiques peuvent permuter dans l'année ou sur un cycle long sans être décomposables pour autant. Certains maîtres préfèrent tenir compte des problèmes, des besoins ou des intérêts du moment. Ils enseignent l'écriture par recomposition syncrétique de la compétence-noyau. Distinguer description, narration et argumentation ; définir chaque fois le but, le sujet et le destinataire du propos ; utiliser les concepts de titre, d'organisateur, de type de phrase ; savoir adresser, planifier, ponctuer, orthographier sa rédaction : ces unités de formation sont abordées, non pas dans le désordre, mais dans l'ordre qu'imposent une pratique de l'écrit et sa complexification. De la liste des élèves à leur curriculum vitae, du calendrier de l'Avent aux relevés météo, de la visite du zoo à l'encyclopédie des animaux : c'est à l'usage que la raison graphique (Goody, 1979 ; Maulini, 2003) vient peu à peu aux enfants. L'aller-retour entre production et formation, mobilisation des ressources et construction de savoirs nouveaux est assuré par des dispositifs permanents – atelier de correction, guide d'orthographe, mémento collectif – et l'étude ponctuelle de certaines questions. L'expert voit où et quand il pourra faire le pas de côté. Il sait quel livre a tous ses verbes à l'imparfait, quel autre fait usage des guillemets et des tirets. Il improvise, mais sur un thème qu'il connaît, au moyen d'une batterie d'instruments qu'il s'approprie. Bref, il s'organise en disposant (de) ses outils.

2.5. Le contrôle et l'évaluation

Dans un modèle parfaitement linéaire, l'enseignant se fixe un objectif, l'analyse *a priori*, puis choisit les activités et les instruments les mieux indiqués. En pratique, il peut partir d'un moyen d'enseignement, d'une démarche déjà expérimentée, de la suggestion d'un collègue, d'un service de formation, d'une revue spécialisée. Mais quelle que soit la boucle de régulation, elle passe forcément par les effets que produit l'enseignement. Si une manière de procéder est reprise,

modifiée ou abandonnée, c'est parce qu'elle donne ou non satisfaction, qu'elle semble ou non valable aux yeux du praticien. Là non plus, tout n'est pas calculé. Et là non plus, tous les critères de validité ne feraient pas l'unanimité. Mais si le travail est une activité transformatrice, la mobilisation subjective du travailleur dépend (aussi) des résultats qu'il attribue à son action (Clot, 1999). Contrôle-t-il la situation ? Obtient-il quelque chose qui vaut : de l'implication, des apprentissages, les signes d'une progression ? Consciemment ou non, les enseignants évaluent ce qu'ils font et en tiennent plus ou moins compte pour corriger le tir, revenir sur leurs pas ou aller de l'avant. La planification dépend et augure à la fois du prélèvement d'informations : elle peut être révisée en fonction de ce qu'elle produit ; elle prépare en amont le recueil des données, par la nature, le rythme, le calendrier de ses évaluations.

Le travail de contrôle (ou contrôle du travail) ne suit pas l'enseignement. Il le ponctue plus ou moins explicitement. Il commence dans l'interaction, quand le maître pose une question et que l'élève sait y répondre ou non, ou lorsque la classe ne comprend pas un exercice pourtant supposé accessible. Il se formalise en interrogations, récitations, tests, examens, toutes sortes d'épreuves permettant la notation, le classement, la sélection. Les enquêtes internationales mettent les systèmes scolaires en compétition, ce qui peut peser sur les programmes (harmonisation) et les pratiques des enseignants (standardisation). En même temps, les maîtres doivent différencier leurs interventions, diversifier les fonctions et les modalités de l'évaluation. Diagnostique, formative, sommative ou certificative : la mesure des apprentissages est censée soutenir l'enseignement, mais on sait qu'elle le contraint en même temps. En planifiant son travail, chaque maître mobilise une vision du contrôle, de la mesure, de ce qu'il faudrait évaluer – rarement ou fréquemment, formellement ou au jugé, en publiant un barème ou en le gardant dans ses dossiers. Il le fait en se souciant ou en s'inspirant plus ou moins des prescriptions. Cela dépend de son expérience et de ses convictions, de son estime de soi, du crédit qu'il accorde à son enseignement et aux réactions des enfants. Entre confiance et défiance absolues, il y a ce que le maître prend le temps de vérifier pour se rendre compte (et rendre compte) du travail effectué.

Dans les petits degrés, on peut étudier un son par semaine et s'assurer le vendredi qu'il est bien acquis (« o + u = /u/ »). Comprendre la structure interne de la phrase, le concept de sujet, les règles de

ponctuation ou l'usage du dictionnaire sont des apprentissages de plus longue haleine, qui peuvent difficilement se valider par une série de récitations et une moyenne chiffrée. On peut découvrir la germination en observant des plantes pendant trois mois, en recueillant des données par l'écriture et le dessin, en se posant collectivement des questions et en cherchant de la documentation. On synthétisera l'enquête dans un article d'encyclopédie à glisser dans le portfolio de chaque élève, pour montrer aux parents ce que la classe a étudié et ce que leur enfant a appris. Une pratique de ce genre rapporte l'évaluation à des situations complexes, dynamiques, parfois dites « authentiques » (Wiggins, 1989). Elle implique l'élève dans le contrôle de son travail, sa critique, son amélioration, ce qui doit développer sa réflexivité et consolider sa formation. Elle ne peut pas se répéter trop souvent, sous peine d'évaluer ce que le maître n'a plus le temps d'enseigner. C'est cette tension que ravivent les nouvelles prescriptions : trop pointilleux, le contrôle masque les objectifs de haut niveau et le travail d'intégration ; trop pointilliste, il empêche les élèves de comprendre ce qu'on attend d'eux, et ceux qui ne reçoivent pas d'aide à la maison de progresser palier par palier vers les objectifs visés. Les maîtres hésitent sur ce qu'il faut évaluer, d'autant plus qu'ils se sentent eux-mêmes jugés.

2.6. Les attentes anticipées

Le maître n'est pas seul à travailler. Il contrôle et il se sait ou se sent contrôlé. Ses choix sont contraints, non seulement par les textes programmatiques et les moyens d'enseignement, mais aussi par les attentes, réelles ou supposées, de la hiérarchie, des collègues, des parents. Entre ce qu'il fait par préférence – quitte à transgresser les prescriptions – et ce qu'il assume contre son gré, par pure obligation, il y a tout ce que l'enseignant planifie *de facto*, dans un rapport plus ou moins lucide, discipliné, critique ou opportuniste au travail qu'il juge escompté. Certains praticiens mènent une double vie, offrant ce qu'il faut de gages à l'extérieur pour mieux rester libres en privé. Ils croient aux ateliers d'écriture, mais font quelques dictées pour rassurer (ou le contraire, si la norme change mais que le profit reste calculé). D'autres enseignants peuvent souffrir de la contradiction, chercher la nuance entre demande légitime (à entendre) et pression indue (à repousser). Ils peuvent balancer entre désir et refus de composer, s'autocensurer sans forcément le savoir, encore moins le dénoncer. Dans ce que

les maîtres s'obligent à pratiquer, quelle est la part de stratégie et celle de conviction ? Le dosage peut varier, mais aussi la manière de l'interpréter.

Prenons l'exemple des devoirs à domicile. Cette partie du travail scolaire est aussi à planifier. Elle peut varier dans ses objectifs, les composantes étudiées, les activités proposées, les moyens d'enseignement et d'évaluation employés. Deux maîtres peuvent partager ces cinq options… et diverger sur le sixième axe des attentes à honorer. Ils peuvent croire à l'autosocioconstruction et faire ou non une exception pour le travail à la maison. Supposons que les parents préfèrent les mots à copier aux textes à inventer, les livrets à réciter aux problèmes à résoudre. Ou supposons que ce ne soit pas si clair, mais que le maître leur attribue *a priori* ce genre de souhaits. Il peut chaque fois faire la sourde oreille, chercher un arrangement ou même découpler le raisonnement : « D'accord, nous écrirons une revue à l'école et apprendrons les verbes à la maison… » Il ne s'agit pas de savoir qui a tort ou raison, s'il vaut mieux rester cohérent ou rassurer les parents. Rien ne dit que c'est incompatible, ni qu'il faut à tout prix trouver un compromis. Quelle que soit sa manière de s'organiser, le maître peut tenir plus ou moins compte des attentes qu'il juge utile d'anticiper.

Le raisonnement ne vaut pas que pour l'extérieur. Il commence dans la classe, quand le travail demandé aux élèves s'ajuste ou non à ce qu'ils sont supposés attendre de l'enseignant. On peut organiser un concert ou une journée sportive parce qu'ils donneront une autre motivation à l'étude de la musique et de l'éducation physique. On peut lancer des recherches pour faire la même chose en sciences et en français, et y renoncer parce que des groupes d'enquêteurs chahutent ou se disputent au lieu de travailler. Le même dilemme vaut pour toutes sortes d'innovations : si l'on rompt brusquement le contrat didactique – par exemple en demandant aux élèves non de répondre au maître mais de (se) questionner – on prend le risque de les désarçonner et de programmer un retour aux méthodes éprouvées ; si l'on attend au contraire que tout le monde soit prêt, on renforce la coutume existante et l'on referme sur elle-même la boucle du savoir scolarisé. Il n'y a pas d'un côté le maître qui organise son travail, de l'autre l'élève qui exerce (ou non) son métier ; il y a une interaction dans laquelle leurs conduites sont mutuellement conditionnées. La forme scolaire induit chez l'enseigné un rapport au savoir qui appelle en retour certaines formes d'enseignement. Avancer « unité par unité » (Tardif et Lessard, 1999), par exemple, c'est le travers classique de

l'enseignement à petits pas (Charlot, 1996). Les élèves n'apprennent pas ? Les maîtres réduisent la difficulté : ils découpent les savoirs complexes en tâches de plus en plus simples, avec la complicité active des intéressés.

> Quand on enseigne à des enfants [en difficulté], on a rapidement tendance à glisser vers des phrases du type […] : « Avec ces enfants-là, c'est tellement difficile qu'il faut y aller avec une petite difficulté, puis une autre petite difficulté, un petit pas, puis un autre petit pas. » Résultat, on émiette complètement les savoirs. On réduit le complexe au simple. Et lorsqu'il n'y a plus que du simple, eh bien il n'y a plus de savoir ! Il n'y a plus que des tâches à effectuer. Avec une énorme complicité des enseignants et des élèves : les élèves demandent des tâches et non du savoir, parce qu'avec les tâches, ils sont davantage sûrs de réussir et de passer. Et l'enseignant propose des tâches parce que les élèves y arrivent mieux. […] On vit dans un énorme faire semblant qui permet aux élèves de passer, qui offre aux enseignants de la survie psychologique, mais qui ne permet pas vraiment de former (Charlot, 1996, Document HTML).

Ce cercle vicieux vaut pour toutes les attentes, donc tout le travail et sa planification. Plus on lui demande un genre de prestation, plus le maître est tenté de s'adapter, plus sa pratique a tendance à se reproduire et les attentes qu'elle induit à se perpétuer. Sous-estimer ce type de contrainte – la dialectique du conditionnant et du conditionné, de l'organisant et de l'organisé – c'est penser le travail scolaire en dehors de son histoire, des rapports de pouvoir, et planifier peut-être quelques désillusions.

3. Le chaînon manquant : un enjeu pour la profession

Résumons l'analyse en remontant le fil du texte. Le travail scolaire n'est pas isolé : il dépend des attentes que les maîtres choisissent ou non d'anticiper (variable 6). À l'interne, il est à son tour conditionné par les manières de contrôler et d'évaluer (variable 5). Ce qui est mesuré est d'abord produit par différents instruments, des formes et des formats d'activités (variables 4 et 3). Ces moyens renvoient à des fins : les objets étudiés et les objectifs visés (variables 2 et 1). Nous ne disons pas que les maîtres raisonnent mécaniquement de l'extérieur vers l'intérieur (primat des attentes) ou de l'intérieur vers l'extérieur (primat des objectifs). Nous disons au contraire que les six entrées ne sont pas hiérarchisées, qu'elles sont interdépendantes, qu'elles

peuvent varier intra- et intersubjectivement. Les praticiens ne pensent pas forcément dans ces catégories, mais ils font des choix sur ces différents plans, à distance plus ou moins calculée, plus ou moins revendiquée des nouvelles (ou des anciennes) prescriptions. Il faudrait les revoir et les réinterroger à partir de cette grille de lecture pour mieux comprendre comment ils planifient le travail scolaire sur leur échelon, quel usage ils font ou aimeraient faire des contre-propositions.

Entre visées personnelles et attentes d'autrui, le maître planifiant met de l'ordre dans le savoir enseigné. Tout n'est pas transparent, calculé, référé chaque seconde aux consignes venues d'en haut. Mais tout n'est pas non plus réinventé sur le champ. La connaissance des objets, le format des activités, les moyens d'enseignement et les procédures d'évaluation sont autant de variables qui font médiation, qui contraignent et soutiennent en même temps le travail d'organisation. Tout ce qui *sert* est utilisé. On recycle ce qui a fait ses preuves. On résiste à ce qui semble inapproprié. La segmentation du curriculum en unités de formation ou d'enseignement, la succession et la permutation de ces unités dans le temps court et le temps long, le réglage des progressions sur les apprentissages effectifs des enfants se passent différemment d'une équipe et d'un maître à l'autre, en fonction des théories de l'apprentissage, de l'expérience acquise, du niveau d'ambition, du rapport à l'éducabilité des élèves, du degré de soumission à l'autorité. Le plus sensible, c'est la zone de liberté que pratiquent ou réclament les acteurs. Mieux ils pensent savoir, plus ils demandent de pouvoir. Le cercle vertueux va du sentiment de contrôler au contrôle petit à petit revendiqué. Le déclic dépend des grands idéaux (« L'accès au langage, c'est l'accès la citoyenneté ! ») (Bentolila, 2007), mais aussi du pouvoir organisateur de chaque innovation (« Cette radio d'école, je devrais l'essayer… »). Le goût de contrôler vient en contrôlant peu à peu les gestes du métier (Huberman, 1989).

Nous terminerons sur cette hypothèse : le « contrôle du contrôle » n'est-il pas la variable décisive ? Mieux les maîtres situent ce qui s'apprend, moins ils suivent le programme, plus ils circulent dans un plan. Ils repèrent les éléments, donnent sens aux activités, régulent sur le coup, font le point de temps en temps. Ils peuvent différencier leurs interventions, permuter des unités, impliquer les élèves dans la navigation. Leurs cartes et leurs instruments ne sont peut-être pas des outils idéaux. Ils décevraient un « géomètre » de la scolarisation (Hameline, 1986). Mais ce qui vaut pour le travail en classe vaut aussi en aval et en amont, au moment où le bricoleur dessine, relit et révise

ses plans. Le propre de la pratique, c'est de fondre l'ingénierie didactique dans l'ingéniosité de l'action pour trouver le bon rapport entre ressources disponibles et solutions idéales. Réellement pratiqué, pratiquement réalisé, un travail de planification peut toujours se discuter. Il est tributaire comme un autre de l'identité du sujet, de ses croyances, de ses valeurs, de ses angoisses et de ses convictions, de son rapport au savoir des autres et à sa propre intelligence des situations. À l'école comme ailleurs, le savoir organisé est un pouvoir distribué. Nous contrôlerons mieux la double opération en la prenant pour ce qu'elle est : le moment délicat où la base et le sommet négocient le cours – le curriculum – de leur action de formation (Audigier, Crahay et Dolz, 2006 ; Musgrove, 1968).

« Le problème de la relation ordre/désordre est de niveau radical ou paradigmatique : la définition d'une telle relation contrôle toutes théories, tous discours, toute praxis et bien sûr toute politique » (Morin, 1977, p. 74). On peut dire que l'enseignement ne déroge pas à la règle. L'ordre qui se perd quelque part se compense ailleurs. L'affrontement est politique, pratique, théorique. C'est une lutte dans l'organigramme pour le pouvoir d'organiser. En nous concentrant sur le quadrillage des savoirs, leur répartition, leur hiérarchisation *dans* et *par* le travail réel des praticiens, nous avons voulu faire le lien entre l'ordre scolaire qui précède l'enseignement et celui qui s'incarne dans ce qu'apprennent les enfants. Si ces apprentissages justifient *in fine* l'entreprise d'instruction, la question de leur mise en ordre est évidemment décisive pour l'école. Elle montre à sa manière comment le pouvoir se redistribue dans l'institution et où peut nous mener telle ou telle distribution.

D'un côté, le curseur se rapproche de la base : améliorer l'éducation, c'est prendre appui sur les enseignants, élargir leurs prérogatives, développer leurs compétences ; c'est préférer la « construction collective » aux « structures et règlements prédéfinis » ; militer pour « une redistribution du leadership qui reviendra, dans la perspective de professionnalisation du métier de l'enseignement, aux principaux intéressés » (Gather Thurler, 2004a, p. 123). En même temps, il y a des crispations. Les attentes et les menaces qui pèsent sur l'école incitent au couplage peu qualifiant de l'obligation de réussir et du devoir d'obéir : être autonome mais « intérioriser la pensée de l'administration » ; être créatif mais laisser la direction « contrôler le changement » ; se perfectionner sans exercer le « droit au questionnement » (Gather Thurler, 2004b, p. 84 et 97). Il y a une double injonction, que nous

retrouvons dans la chaîne de transposition : les maîtres doivent hiérarchiser leurs objectifs, différencier leurs interventions, prendre des initiatives, bref, planifier le travail pour progresser *au mieux* (Vellas, 2002)… dans un monde où la confiance ne règne pas, où les institutions déclinent, où l'insécurité appelle la standardisation et la transparence des résultats (Dubet, 2002 ; Hargreaves, 2003 ; Meirieu, 2005). Les conditions sont réunies pour générer de l'anxiété : on demande aux maîtres de résoudre des problèmes nouveaux ; ils doutent d'une part de leur compétence, d'autre part de la bienveillance de ceux qui jugent leur travail. Il faut du cran aux praticiens qui veulent tout de même aller de l'avant.

Le contre-modèle remplace la double injonction par une double régulation : 1) les maîtres ajustent leur enseignement en fonction de ce qu'acquièrent les élèves ; 2) ils sont eux-mêmes soutenus dans leurs apprentissages, reconnus compétents et incités à progresser. Leur contrôle est contrôlé par l'autorité ; ils doivent chercher – entre « stérile obligation de procédure » et « impossible obligation de résultats » (Perrenoud, 1996b) – les moyens de se perfectionner. Cela veut dire concrètement que les personnes et les équipes sont accompagnées, qu'elles forment et se forment en analysant leurs pratiques, en les mettant en discussion, en adossant leur réflexion à la recherche en éducation et au savoir-faire de la profession. Encore faut-il que ce dernier soit repéré, qu'on connaisse et fasse connaître des manières de planifier. Pas des modèles clés en main, mais une série de formats et de gabarits capables de se combiner, se développer, se mutualiser. Si l'échelon des pratiques est le chaînon manquant de la transposition, c'est peut-être parce qu'il reste à revendiquer et à instrumenter par la profession.

Bibliographie

ALLAL, L., F. AUDIGIER, M. DEVELAY, M.-F. LEGENDRE et B. SCHNEUWLY (2004). « Réflexions sur le plan cadre et sur l'enseignement-apprentissage à l'école obligatoire », *Plan cadre romand*, chapitre 6, Neuchâtel, CIIP – Conférence internationale de l'instruction publique de Suisse romande et du Tessin.

ALTET, M. (1993). « Préparation et planification », dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, p. 77-88.

ASTOLFI, J.-P., E. DAROT, Y. GINSBURGER-VOGEL et J. TOUSSAINT (1997). *Mots clés de la didactique des sciences*, Bruxelles, De Boeck.

Audigier, F., M. Crahay et J. Dolz (2006). *Curriculum, enseignement et pilotage*, Bruxelles, De Boeck.

Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*, Paris, L'Harmattan.

Bentolila, A. (2007). *Le verbe contre la barbarie. Apprendre à nos enfants à vivre ensemble*, Paris, Odile Jacob.

Charlot, B. (1996). « Rapport au savoir et échec scolaire », Actes de la 1re journée d'étude de l'Appel pour une école démocratique. *Quelle école dans quelle société ?*, Bruxelles, 28 août 1996, <www.Écoledemocratique.org/telechargements/Actes/actes1996.html>, consulté le 21 avril 2007.

Chervel, A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée sauvage.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*, Paris, Presses universitaires de France.

DEP – Direction de l'enseignement primaire (2000). *Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise*, Genève, Département de l'instruction publique.

Develay, M. (1996). *Donner du sens à l'école*, Paris, ESF.

Dolz, J. et E. Ollagnier (dir.) (2000). *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck.

Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil.

Fabre, M. (1994). *Penser la formation*, Paris, Presses universitaires de France.

Fabre, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*, Paris, Presses universitaires de France.

Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard.

Freinet, C. (1969). *Pour l'école du peuple*, Paris, Petite collection Maspero.

Gather Thurler, M. (2004a). « Stratégies d'innovation et place des acteurs », dans J.-P. Bronckart et M. Gather Thurler (dir.), *Transformer l'école. Regards multiples*, Bruxelles, De Boeck, p. 99-125.

Gather Thurler, M. (2004b). « Accompagner l'innovation de l'intérieur : paradoxes du développement de l'organisation scolaire », dans G. Pelletier (dir.), *Accompagner les réformes et les innovations en éducation. Consultance, recherches et formation*, Paris, L'Harmattan, p. 69-99.

Glaser, B.G. et A.L. Strauss (1967). *The Discovery of Grounded Theory : Strategies for Qualitative Research*, Chicago, Aldine.

Goody, J. (1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Paris, Minuit

GPR – Groupe de pilotage de la rénovation (1999). *Vers une réforme de l'enseignement primaire genevois*, Genève, Département de l'instruction publique.

Hameline, D. (1986). *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*, Sion, Office de documentation et d'information scolaires.

Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society. Education on the Age of Insecurity*, New York, Teachers College Press.

Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*, Neuchâtel et Paris, Delachaux & Niestlé.

Johsua, S. (1999). *L'école entre crise et refondation*, Paris, La Dispute.

Lelièvre, C. (2004). *L'école obligatoire : pour quoi faire ? Une question trop souvent éludée*, Paris, Retz.

March, J.G. et H.A. Simon (1979). *Les organisations*, Paris, Dunod.

Maulini, O. (2002). *Le poinçonneur des curricula. Organiser, installer, planifier le travail d'une classe : angoisses et perfectionnements du bricoleur*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, <www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/poinconneur.html>, consulté le 21 avril 2007.

Maulini, O. (2003). *Entrée dans l'école et raison graphique. Quels apprentissages ? Quelles pratiques pédagogiques ?*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, < www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/eat1/trans/uf2-ecriture.html>, consulté le 21 avril 2007.

Maulini, O. (2004). « Un enjeu invisible de l'innovation pédagogique : l'institution du questionnement », dans J.-P. Bronckart et M. Gather Thurler (dir.), *Transformer l'école. Regards multiples*, Bruxelles, De Boeck, p. 127-146

Maulini, O. (2005). *Questionner pour enseigner et pour apprendre. Le rapport au savoir dans la classe*, Paris, ESF.

Maulini, O. et Ph. Perrenoud (2005). « La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions », dans O. Maulini et C. Montandon (dir.), *Les formes de l'éducation : variété et variations*, Bruxelles, De Boeck, p. 147-168.

Maulini, O. et E. Vellas (2003). « La planification du travail : nouveaux enjeux », *L'École Valdôtaine*, *61*, p. 4-16.

Maulini, O. et F. Wandfluh, F. (2007, en préparation). « Entre l'activité et le savoir : la problématisation : institution et restitution du questionnement à l'école élémentaire », dans M. Bolsterli et O. Maulini (dir.), *Rapport au savoir et premiers apprentissages : l'entrée dans l'école*, Bruxelles, De Boeck.

Meirieu, Ph. (2005). *Nous mettrons nos enfants à l'école publique…*, Paris, Mille et une nuits.

Morin, E. (1977). *La méthode 1. La nature de la nature*, Paris, Seuil.

Morin, E, (1999). *La tête bien faite. Repenser la réforme. Réformer la pensée*, Paris, Seuil.

Musgrove, F. (1968). « The contribution of sociology to the study of the curriculum », dans J. Kerr (dir.), *Changing the Curriculum*, Londres, London University Press.

Perrenoud, Ph. (1983). « La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. Essai sur les effets indirects de la recherche en éducation », *Éducation et Recherche*, *2*, p. 198-212.

Perrenoud, Ph. (1993). « Curriculum : le formel, le réel, le caché », dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, p. 61-76.

Perrenoud, Ph. (1996a). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF.

Perrenoud, Ph. (1996b). « L'évaluation des enseignants : entre une impossible obligation de résultats et une stérile obligation de procédure », *Éducateur*, *10*, p. 24-30.

Perrenoud, Ph. (2000). « D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ? », dans J. Dolz et E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck, p. 45-60.

Perrenoud, Ph. (2001). *Espaces-temps de formation et organisation du travail*, Genève, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Perrenoud, Ph. (2002a). *Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Perrenoud, Ph. (2002b). « Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ? », *Educateur*, *14*, p. 6-11.

Perrenoud, Ph. et F. Wandfluh (1999). « Travailler en modules à l'école primaire : essais et premier bilan », *Éducateur*, *6*, p. 28-35.

Reboul, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre ? Pour une philosophie de l'enseignement*, Paris, Presses universitaires de France.

Sen, A. (2000). *Repenser l'inégalité*, Paris, Seuil.

SEP – Services de l'enseignement primaire (2003). *Propositions pour une planification de l'enseignement. Cycle élémentaire et cycle moyen*, Genève, Département de l'instruction publique.

SPG – Société pédagogique genevoise (2002). *Démocratisation, participation, soutien professionnel. Projet politique et pédagogique*, Genève, SPG, <spg.geneva-link.ch/decl-ppp.PDF>, consulté le 21 avril 2007.

Strauss, A.L. et J. Corbin (1998). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, Thousand Oaks, Sage Publications.

Tardif, M. et C. Lessard (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Paris, De Boeck.

Vellas, E. (2002). « "Éduquer au mieux". Une finalité qui appelle la contribution de la recherche pédagogique », *Éducation et francophonie*, *30*(1), <www.acelf.ca/revue/XXX-1/articles/04-Vellas.html>, consulté le 21 avril 2007. (repris dans C. Gohier (dir.), *Enseigner et libérer. Les finalités de l'éducation*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2002, p. 61-81).

Vellas, E. (2003). « Constructivisme », dans LIFE – Laboratoire de recherche Innovation-Formation-*Éducation, L'école entre autorité et zizanie. Ou 26 façons de renoncer au dernier mot*, Lyon, Chronique sociale, p. 27-29.

Verret, M. (1975*). Le temps des études*, 2 tomes, Paris, Honoré Champion.

Weiss, J. (1999). « Des plans d'études échelonnés pour des enseignants créatifs », *Éducation et recherche*, *21*(2), p. 161-172.

Wiggins, G. (1989). « Teaching to the (authentic) test », *Educational Leadership*, *46*(7), p. 41-47.

CHAPITRE



Transdisciplinarité et organisation du travail à l'école première

Une étude de cas

Michèle Bolsterli
Université de Genève
Michele.Bolsterli@pse.unige.ch

Mireille Snoeckx
Université de Genève
mireille.snoeckx@bluewin.ch

Nous souhaitons ici interroger l'organisation scolaire sous sa forme disciplinaire, et plus particulièrement comprendre son influence à l'école première, c'est-à-dire dans les petits degrés de la scolarité. Est-elle un passage obligé, même s'il est constaté que les disciplines ne prennent sens, pour les élèves, que progressivement ? Sachant que les enfants qui entrent à l'école ont peu ou pas conscience de ce que sont les disciplines scolaires, s'y référer pour organiser le travail est-il judicieux, ou ne serait-il pas préférable d'entrer par des situations plus larges, englobant les contenus pertinents, mais sans les isoler dans un découpage par matière ?

Pour tenter de répondre à cette question, nous présentons une étude de cas, en essayant d'élucider « comment une enseignante s'y prend pour organiser le travail ». Une des particularités du cas étudié réside dans le fait que l'enseignante conçoit son enseignement avant tout en fonction de quatre options qu'elle considère comme prioritaires : une présence intense de la littérature enfantine, une entrée dès quatre ans dans la lecture-écriture, une sensibilisation à l'art contemporain et une utilisation des savoirs disciplinaires comme outils pour des projets pédagogiques.

1. Organiser le travail scolaire, c'est organiser le travail par disciplines

L'organisation est une espèce d'habitus institutionnel qui dicte pensée et action. Elle joue un rôle « préstructurant » pour l'enseignant. Affirmer cela, c'est dire qu'un ensemble de facteurs préexiste à toute idée d'organisation du travail scolaire et que cet ensemble configure la manière dont pense et agit l'enseignant. Parmi ces facteurs, la structuration en classe d'âge et en disciplines d'enseignement modèle et modélise l'organisation.

Selon Hutmacher (2004), cette dimension des habitus de l'enseignant est souvent occultée, d'autant plus que, par essence, les habitus sont difficiles à modifier. La formation d'abord, puis la pratique, permettent la construction d'un ensemble de compétences qui s'incarnent dans des gestes professionnels de tous les instants, parfois difficiles à verbaliser, souvent peu conscientisés et inévitablement reproduits sans plus y réfléchir. Les formations, qu'elles soient initiales ou continues, restent fortement axées sur les didactiques et suscitent des réflexes disciplinaires. Les séquences didactiques, de même que les

programmes et les évaluations communes, sont toujours proposés par matière. Tout contribue donc à penser l'organisation du travail scolaire en disciplines isolées, indépendantes les unes des autres, avec en ligne d'horizon, une légitimité scientifique des savoirs disciplinaires.

Des recherches mettent en évidence les limites, les incidences et les effets d'un enseignement strictement disciplinaire. Les enjeux de savoir sont assujettis au sens que l'élève attribue à telle ou telle discipline. Surtout, les savoirs compartimentés apportent peu de réponses aux situations complexes rencontrées dans la société. Audigier (2001) en appelle à « des solutions au carrefour des disciplines existantes […], notamment au nom d'un réel qui ne se laisse appréhender dans sa complexité que de cette manière. À l'horizon, s'annonce un enseignement non plus organisé par une présentation ordonnée et systématique d'une branche de savoir mais un enseignement par thèmes ; l'étude de ces derniers ne relève pas d'une discipline particulière… »

Des pédagogies fondées sur des apprentissages par problèmes questionnent l'enseignement par disciplines, puisque, pour résoudre des problèmes, il est nécessaire de mobiliser plusieurs champs disciplinaires « parce qu'aucun problème de société n'est, *a priori*, la propriété de telle ou telle science. L'idée de problème nous paraît propice pour dépasser une interdisciplinarité thématique qui conduit trop souvent à une accumulation d'informations disparates » (Audigier, 2001, p. 186).

L'école prépare-t-elle les élèves à résoudre des problèmes dans la vie ? Depuis plus de vingt ans, différentes pistes ont été proposées aux enseignants : activités pluridisciplinaires, activités interdisciplinaires, pédagogie de projets, situations problèmes. Force est de constater que toutes ces propositions sont restées minoritaires et n'ont pas bouleversé le paysage scolaire.

Qu'est-ce qui fait que le découpage par disciplines reste si prégnant, même lorsqu'il n'est imposé ni par des grilles horaires ni par l'intervention d'enseignants spécialisés dans une branche ? Parmi les réponses possibles, mentionnons le rôle considérable que jouent les didactiques et les moyens d'enseignement, notamment celui de conditionner le plus souvent une organisation basée sur les contenus disciplinaires et sur leur planification selon des directives institutionnelles. Par exemple, l'approche selon les types de textes monopolise la plupart des activités de français et pilote le plus souvent les enseignements, aussi bien dans le groupe classe que dans des modules

interclasses. Des séquences didactiques très structurées, proposées pour toute la scolarité primaire, prennent place dès les premiers degrés et conditionnent le travail d'une majorité d'enseignants. Quel espace alors pour la transdisciplinarité à l'école première ?

Par transdisciplinarité, nous entendons un renversement des priorités qui s'intéresse d'abord à la formation globale des individus et utilise les diverses disciplines comme des composantes de cette formation. Une telle approche sous-entend que les objectifs d'apprentissage ne découlent pas de la discipline elle-même, mais des compétences générales visées ; elle englobe à la fois le contenu des matières et les démarches de pensée, en privilégiant ces dernières ; elle semble plus susceptible de faire entrer les élèves dans des situations porteuses de sens, car elle apparaît comme moins orientée par des finalités disciplinaires strictes. Cette démarche se fonde sur la Charte de la Transdisciplinarité (De Freitas, Morin et Nicolescu, 1994). La transdisciplinarité est considérée comme une posture scientifique et intellectuelle qui a pour objectif la compréhension du monde moderne et présent et qui se situe entre, à travers et au-delà des disciplines scolaires.

2. Une approche ethnographique

Entre une culture institutionnelle qui propose des objectifs d'apprentissages en domaines disciplinaires et des habitus structurés autour d'un penser disciplinaire, y a-t-il un espace pour des changements, et surtout, y a-t-il une possibilité d'approcher le concept d'organisation en ne se focalisant pas uniquement sur l'entrée prescriptive et sur les modèles structurés autour des notions de pouvoir, de division du travail et d'efficacité ? Il est nécessaire de distinguer « deux sens possibles et légitimes de l'idée d'organisation du travail : l'organisation du travail comme dimension de l'activité cognitive de tout opérateur, l'organisation du travail comme activité structurante et prescriptive du travail d'autrui » (Perrenoud, 2002). Il apparaît, en ce qui concerne l'organisation du travail enseignant, que l'opérateur et le concepteur du travail se confondent, du moins en partie, et qu'il devient alors difficile de dissocier les deux modalités. L'objet organisation du travail semble ainsi échapper à des définitions de type strictement économique et se révèle relativement opaque et difficile à reconnaître. Une des premières difficultés est de déterminer ce qui relève de l'institutionnel-externe (l'histoire, la forme scolaire,

l'organisation du travail comme réalité objective) et ce qui relève du psychologique-interne (les buts, les finalités qui précèdent et guident l'action, les valeurs individuelles, la manière dont le sujet résiste à l'inconnu, aux prescriptions, à la complexité). Une autre difficulté est de qualifier la nature de la relation acteurs-organisation, par exemple, rationnelle, irrationnelle, aliénée, libératrice, etc. Pour mieux approcher l'objet, penser la relation comme une rencontre et tenter de comprendre « comment une pratique constituée se constitue comme rapport entre un acteur et une organisation institutionnelle du travail » (Muller, 2003) nous paraît une approche féconde. S'intéresser aux pratiques de terrain, c'est emprunter une posture davantage ethnographique, qui s'attache et s'attarde au sens que l'acteur donne à sa façon personnelle d'organiser le travail. Le choix méthodologique que nous avons effectué a été d'entrer dans la compréhension de l'organisation du travail scolaire de style transdisciplinaire à partir d'une étude de cas, au sens clinique du terme, avec une enseignante experte d'une classe d'élèves âgés de 4 et 5 ans.

Pour tenter de comprendre sa manière d'enseigner, nous avons procédé à deux entretiens : le premier de type compréhensif (Kaufmann, 1996) ; le second de type entretien d'explicitation (Vermersch, 1994/2003). De plus, nous avons passé trois demi-journées en classe et filmé l'entier des activités conduites.

Lors du premier entretien, nous avons pu entendre cette enseignante, que nous appellerons Éloïse, parler de sa pratique en développant son récit à sa convenance. Il nous paraissait essentiel de laisser sa pensée se dérouler, selon les méandres et les détours qu'elle choisirait de mettre en lumière, de tenter de comprendre ce qui faisait agir l'enseignante, ses intentions, ses convictions, ses savoirs. En effet, nous voulions pouvoir approcher une pensée en actes, telle qu'elle peut être restituée par la personne, l'idée étant de mettre en évidence des éléments significatifs de l'organisation de son travail. Notre demande est restée volontairement ouverte : « Parle-nous de comment tu organises ton travail. » Éloïse a fait le choix de rester proche des faits et nous raconte ce qu'elle vit cette année : un projet conduit en collaboration avec une enseignante de dessin travaillant au niveau préuniversitaire, avec des élèves de 17 ans[1]. Pour elle, l'intérêt d'une telle rencontre réside dans les écarts entre les deux groupes d'élèves, au plan des intérêts dans la vie et des capacités langagières.

1. Degrés +10 à +13 de l'enseignement général, appelés *collège* à Genève.

Les collégiens, « ils continuent d'aller à l'école », et ces petits, « comment leur parler », « comment les apprivoiser » ? Ce premier entretien nous permet d'identifier quelques caractéristiques et d'esquisser une carte conceptuelle de l'organisation du travail selon Éloïse.

Lors du deuxième entretien, il lui a été demandé de revenir sur « comment elle s'y prend pour penser son organisation », notamment pour affiner les premiers éléments répertoriés en fragmentant la description de ses actions mentales (Vermersch, 1994/2003). Elle a exprimé combien étaient entremêlées sa vie privée et sa vie professionnelle. Elle a évoqué ses propres rencontres avec des objets culturels : des livres ou une exposition d'art contemporain. Elle se dit alors : *Tiens, ça pourrait les intéresser* [ses élèves] *et j'ai tout de suite envie de partager avec eux. Ensuite, les didactiques vont découler de cela*. Pour elle, l'art contemporain conditionne tout, c'est une clé pour comprendre le monde actuel.

Afin de pouvoir saisir l'objet « organisation du travail », nous avons choisi de cheminer au rythme temporel du récit des pratiques d'Éloïse, des descriptions qu'elle en fait, en alternant les moments de récits et les moments d'éclairage de l'objet.

3. Un récit de pratique transdisciplinaire

Ce qui est important pour moi dans les objectifs de comportement et d'apprentissage, c'est d'inscrire d'emblée les enfants dans la société, de les ouvrir à l'extérieur, de ne pas inventer des situations factices, déclare Éloïse. Elle nous fait le récit d'une activité transdisciplinaire qui se passe cette année dans sa classe, en mettant en évidence comment elle a envisagé le projet et, surtout, ce qui est important pour elle dans celui-ci.

En janvier, ses élèves de quatre ans ont présenté aux collégiens les ouvrages qu'ils aimaient, l'objectif proposé étant que les grands créent des livres d'enfants pour cette classe-là. Avant leur venue à l'école, comme les petits aimaient tous les livres de leur bibliothèque, ils avaient procédé à des classements au moyen de critères comme les différentes formes d'illustrations (photographies, dessins, peintures, couleurs, noir et blanc), afin d'expliquer aux collégiens *comment sont* [leurs] *livres*. À la suite de cette première rencontre, ce sont les enfants qui se sont rendus au collège où ils ont regardé travailler les grands en salle de dessin. Aucune consigne particulière, sinon de *regarder comment les grands travaillent*. Lorsque les collégiens sont revenus avec

les livres qu'ils avaient créés, ils ont été accueillis par un petit déjeuner préparé par les enfants. Certains des grands ont lu leur livre, les autres n'ont pas osé et c'est Éloïse qui l'a fait pour eux : *Il faut assumer son travail. C'est pas un truc entre le prof et toi. C'est pas facile pour des jeunes*. Ces livres ont été beaucoup lus et relus. *Lire, c'est quotidien*. Les enfants ont, par la suite, effectué un travail sur les livres des collégiens, puis finalement ont créé pour ces partenaires un conte qu'ils ont illustré.

3.1. Un décloisonnement disciplinaire

Éloïse ne fonctionne pas selon des heures réparties par semaine, avec un quota attribué à chaque matière. Les projets qu'elle mène tout au long de l'année sont toujours articulés avec des activités considérées comme quotidiennes et habituelles. Lorsque nous demandons à Éloïse de tenter de chiffrer le temps consacré au projet, elle ne le différencie pas, en tant que tel, des autres activités. Si les temps forts peuvent être délimités (visites au collège et venue des collégiens, élaboration du conte), la préparation du projet et sa réalisation s'intègrent dans le quotidien. L'appropriation des livres des collégiens entre dans les objets du travail de littérature enfantine et de didactique de l'approche de la lecture. Lorsqu'elle nous dit : *Je suis convaincue que l'on fait les choses dans le mouvement*, cela nous donne l'orientation du penser subjectif d'Éloïse qui considère que chacune des activités prend sa place et son sens à partir d'un fil rouge et d'options centrées sur la complexité.

Éloïse organise sa journée dans une alternance de travail très individualisé (lors du temps d'accueil), de travail collectif (moment de réunion au cours duquel il s'agit, en posant des questions « intelligentes », de deviner l'objet qu'un enfant a apporté et caché dans un sac) et de travail en deux groupes (écriture par exemple).

Quand elle revient, dans son récit, sur la préparation des journées, elle nomme trois sortes d'activités qui guident ses choix : des activités à reprendre, en cours et à commencer. Cette catégorisation lui permet de sélectionner le travail de la journée, sur le vif, parmi des activités possibles qu'elle a en tête et qu'elle a notées par écrit. Par exemple, Éloïse a commencé une activité scientifique à propos des déchets. Tous les enfants n'étaient pas présents lors du repérage des poubelles dans le quartier. Dès que les absents seront là, elle continuera le travail ; les élèves ayant vécu le repérage auront pour tâche de présenter ce qu'ils ont constaté. C'est dans ce qu'elle appelle *le vécu*

quotidien qu'elle structure l'environnement langagier et mathématique des élèves. Elle choisit ensuite des activités ciblées qui lui permettent de contrôler les acquisitions des élèves, pendant le temps ateliers, que ce soit en mathématiques ou en lecture-écriture. *Mon régulateur, c'est: ont-ils acquis ça?*, ce qui lui fait organiser des activités à reprendre, des activités en groupes pour ceux qui *ne vont pas*. Sur ces bases, elle s'affirme comme étant *très claire dans sa tête* lorsqu'elle prépare son année scolaire, sa semaine ou sa journée, ce qu'elle fait toujours par écrit, tout en s'adaptant très souplement à ses élèves.

Elle nous dit aussi: *Je suis très préoccupée par leur décortiquer les choses à comprendre, à les aider à dominer ce qui se passe. Je leur parle en disciplines: nous allons faire de l'écriture. C'est une lettre, un mot, un chiffre. Tout se recoupe.* Cela pourrait nous donner l'impression qu'elle fonctionne au fond par entrées disciplinaires, puisqu'elle utilise bel et bien ces termes face à ses élèves. Ce qui nous semble faire la différence, c'est qu'elle ne va pas construire son emploi du temps selon un découpage classique par discipline, mais en fonction des moments individuels, du projet en cours, des livres de la classe, des rituels.

3.2. Une anticipation organisationnelle

Invitée, au cours du second entretien, à revenir sur «comment elle s'y prend pour penser son organisation», à partir d'une phrase du premier entretien – *Je suis convaincue que l'on fait les choses dans le mouvement* –, Éloïse explore une situation, dans laquelle elle est seule, hors de l'école, pendant une visite au musée d'art contemporain. La vision d'un squelette géant suspendu au plafond déclenche une idée jubilatoire: *Tiens, ça serait intéressant de les confronter à une échelle différente*, et la voilà qui imagine différentes activités possibles à réaliser avec les élèves à partir de l'objet squelette: le rapport insectes/corps humain notamment. Lorsqu'elle décrit comment les idées lui viennent et surtout comment la visite déclenche le processus de création d'activités, elle prend conscience que le squelette devient objet de projet au travers d'une série d'indices préalables qui jalonnent sa manière d'être en classe. *Moi avec les enfants, les enfants avec moi. Je ne suis pas en dehors.* En effet, elle est attentive à chaque demande d'élève, vigilante à accompagner chaque curiosité. Lorsqu'une petite fille l'interroge pour savoir *jusqu'où va la langue*, elle cherche la réponse avec elle, dans un livre sur le corps humain et remarque le vif intérêt des élèves. La vision du squelette s'insère alors dans un réseau de significations

qui s'appuie aussi bien sur le vécu avec la classe actuelle que sur des événements réalisés avec une autre classe (l'enterrement d'un oiseau mort). Elle envisage de déterrer l'oiseau, avec l'autorisation de la classe précédente qui est maintenant dans une autre école, pour observer le squelette et engager ainsi une activité sur les traces.

Ce qu'elle nomme mouvement peut être compris comme une dynamique présente en permanence, une attention flottante qui fait émerger par moments des *insights*, « un acte intuitif et unifiant son objet » (Delory-Momberger 2004, p. 229), sous forme de projets : *On pourrait faire ça*. Cet éclair, cette intuition, sont toujours accompagnés par une joie et un plaisir intenses, qui confirment l'illumination intellectuelle (le squelette, la mesure). S'enclenche alors un processus de création concrète qui va affiner, orienter le projet en thématiques. Le mouvement paraît ainsi un flux permanent, un état de vigilance.

Ce récit des pratiques, complété par un second entretien et par nos séquences vidéo, ouvre-t-il, quelque peu, la « boîte noire » de l'organisation du travail d'une enseignante ?

4. Une carte conceptuelle du monde de l'organisation

Organiser est sans aucun doute une action : l'enseignant effectue un certain nombre de gestes particuliers qui lui permettent de réaliser cette tâche. Mais c'est surtout une action « mentalisée », dont une partie n'est accessible ni à l'observation, ni à la personne elle-même. Cependant le récit des pratiques donne à voir les lignes de force de comment une enseignante experte pense son organisation. Le récit d'Éloïse se rattache au domaine de verbalisation conceptuel (Vermersch, 1994/2003). En effet, ce qu'elle déroule, c'est une sorte de carte de son monde conceptuel qui lui permet de construire son « organiser ».

4.1. Le « préorganisant »

Le « préorganisant » concerne ce qui relève des contraintes institutionnelles extérieures qui préexistent au choix d'organisation de l'individu ou des collectifs d'enseignants : depuis les programmes, la structuration en classes d'âges jusqu'aux lieux et au mobilier, en passant par les horaires et les normes de passage. Éloïse est-elle en rupture

avec du préorganisant lorsqu'elle dit : *J'ai jamais pensé qu'il fallait faire tant d'heures de ceci ou de cela, tu fais avec leurs besoins.* ? Elle semble refuser une structuration en grille horaire quantitative, mais elle prend comme repère important les objectifs d'apprentissage, et de facto les disciplines : *Je ne me pose même plus la question des objectifs. C'est énorme en français, l'écrit, l'expression orale…* Cependant, elle ouvre le classeur des objectifs d'apprentissage pour vérifier ce qui a été abordé, mais aussi : *J'y vais aussi pour me rassurer moi.*

Il apparaît aussi que la temporalité en années n'est appréhendée que comme un terme provisoire aux activités qu'elle envisage, notamment lorsqu'elle continue l'année suivante avec les mêmes élèves. Néanmoins, les ponctuations institutionnelles, comme la fin de l'année scolaire, sont l'occasion de bilans avec la classe : par exemple, à la fin de la première enfantine, élèves et enseignante accueillent les enfants de la crèche qui vont entrer à l'école à la rentrée prochaine. C'est un moment bilan de *tout ce qu'on a appris cette année*. Puis, les élèves sont invités dans une classe du degré suivant pour connaître ce qu'ils vont faire l'année prochaine. L'idée de mouvement ne se réduit pas à la dynamique d'organisation, mais constitue l'expérience fondatrice du collectif : *C'est la vie de la classe qui me mène.*

Les acquisitions, les apprentissages des élèves sont, pour elle, une donnée importante du préorganisant. Se pose la question du passage entre une compréhension des enjeux éducatifs en termes disciplinaires et la modélisation en activités transdisciplinaires. Sans doute, d'autres éléments de la carte conceptuelle infléchissent ce passage. La mise en relation s'effectue, peut-être, dans la prise en compte des élèves comme des acteurs déterminants du préorganisé, et sans doute en partie, du préorganisant. En effet, Éloïse revient régulièrement sur les indicateurs de régulation qu'elle utilise. La dynamique qui sous-tend ces indicateurs se situe du côté des élèves, de la compréhension qu'elle en a. On pourrait dire que sa manière de préorganiser s'effectue à partir de plusieurs options pédagogiques : celle du projet, celle d'une conception de l'apprentissage, celle d'une conception des enfants, mettant l'accent sur la communication entre élèves, sur une entrée par des situations réelles, sur la confrontation à l'écrit.

4.2. La pédagogie de projet

Le projet, c'est ce qui donne sens aux activités et aux apprentissages qu'elle propose, qui introduit les enfants dans le monde de la complexité et de la réalité : *Ils comprennent à quoi servent les lettres*, lorsqu'ils travaillent sur les livres des collégiens, lorsqu'ils inventent un conte dont Éloïse écrit les épisodes sous leur dictée. Car chaque geste d'écrire de l'enseignante sollicite les élèves dans leur compréhension de l'écrit et de l'usage des lettres. Le projet, c'est aussi donner du sens aux autres, aux activités d'échanges. Elle choisit de mettre ses élèves en contact avec des collégiens, des artistes ou des œuvres du musée d'art contemporain, afin de créer un choc des cultures. Elle choisit de prendre l'autre en tant qu'altérité. Les collégiens sont une représentation réelle du devenir des enfants comme élèves, mais ils sont aussi des interlocuteurs dans un réseau d'échanges. Ils viennent, mais c'est pour que les petits leur présentent leurs livres. Lorsque ces mêmes collégiens apportent le produit de leur travail, les plus jeunes les accueillent avec un goûter, objet d'une approche d'une nouvelle connaissance des types de textes (la recette, le texte injonctif). En quelque sorte, les collégiens transforment les enfants en écoliers et sont transformés par eux. La prise en compte de la dimension culturelle comme ressource d'apprentissage est, dans cette conception, un des leviers de l'option projet. Le projet est aussi le fil rouge qui structure non seulement le préorganisé d'Éloïse, mais aussi l'apprentissage des élèves. Le projet est à la fois une dynamique du préorganisé et une démarche d'apprentissage.

4.3. Le pari culturel

La distinction est délicate entre une conception de l'apprentissage qui pense l'enfant comme acteur et, en même temps, pense l'enseignant comme passeur culturel. Une des préoccupations constantes de cette enseignante est de donner des ressources intellectuelles aux élèves. Ainsi, elle conçoit l'apprentissage comme un environnement social de qualité auquel il s'agit de socialiser les enfants. L'école n'est pas enfermée dans des murs et des disciplines strictes. L'école est une ouverture au monde et les disciplines sont des outils pour structurer et comprendre le monde. L'accent porté sur l'art, la littérature, les mathématiques, plus particulièrement les structures logiques, temporelles et numériques, dénote non seulement une connaissance approfondie des disciplines, une grande maîtrise des savoirs et une culture personnelle

en histoire de l'art, mais aussi la capacité de distinguer l'essentiel de l'accessoire et surtout la construction de points de repère disciplinaires fondamentaux.

Il s'agit plus d'un réseau interconnecté qui fonctionne comme effet de sens et accélérateur de curiosité, et par là même de construction de savoirs, que de repères sous forme de noyaux, de balises, que les élèves seraient dans l'obligation d'atteindre. Éloïse lit des livres tous les jours : ce n'est pas seulement comme un rituel ou une séquence didactique isolée. Elle les intègre toujours dans un réseau de compréhension plus vaste et systématisé : livres d'un auteur, d'un illustrateur, livres sur un thème, livres appartenant à un genre de textes, etc. L'apprentissage de la lecture n'est pas seulement une technique à présenter et à maîtriser, c'est un acte social, intellectuel et culturel qui relie les enfants à la société.

4.4. L'« organisant »

Ces éléments se doublent d'un souci constant des acquisitions des élèves, des élèves considérés comme des acteurs « organisants ». Lorsque Éloïse a planifié la situation pédagogique autour des livres d'enfants, elle s'est attendue à ce que ses élèves classent les livres par ordre de préférence, mais comme ils les aimaient tous, cela n'a pas été possible. La préférence, du moins la capacité d'effectuer des choix et un ordre dans ces choix, relève de la construction de critères pertinents et objectivés. Que fait alors Éloïse ? Elle accepte que les élèves aiment tous les livres, mais elle ne renonce pas. Elle n'attend pas que les élèves construisent, comme par magie, des critères pertinents ou qu'ils deviennent plus grands. Elle propose de regarder *comment sont faites les illustrations des livres*. Puisqu'il y a déjà eu auparavant tout un travail de compréhension de l'objet culturel livre, notamment des commentaires sur des photos, des dessins en couleurs, en noir et blanc, etc., et comme de nombreux livres sont à disposition, des catégories se constituent, sont notées au tableau et vont être le point de départ des explications des petits pour les collégiens. Les moments collectifs fonctionnent comme bain culturel, bain d'échanges, apprentissage de l'écoute de l'autre, et sont à considérer comme la plaque tournante de l'organisation. Ils structurent l'acculturation et c'est dans les moments individuels qu'Éloïse approche une différenciation *selon les besoins des élèves*, qu'elle entre en contact et en disponibilité de manière personnalisée, qu'elle module les exigences. Ce qui est aussi à relever, c'est la

prise en compte des enfants comme personnes intelligentes, capables, de qui l'enseignante peut exiger un travail au cours du moment d'accueil et lors d'ateliers (apprentissage des prénoms en fonction des difficultés rencontrées). Les dispositifs, les contenus proposés sont en cohérence avec les intentions de l'enseignante. Ce qui relève, pour elle, de l'« organisé », va dépendre de ses élèves, donc des activités en cours, à reprendre ou à commencer, avec le souci constant de ce que chaque situation va leur apprendre et susciter chez eux.

La carte conceptuelle se dessine avec des réseaux qui s'interpénètrent et s'interconnectent. Il est délicat de penser une influence prépondérante de l'un sur les autres, sauf peut-être à mettre en exergue cette inscription de l'élève dans une société culturelle de l'écrit. Difficile aussi de repérer des niveaux de hiérarchisation de la carte. L'intérêt de celle-ci est, justement, la possibilité de passer d'un réseau à un autre. C'est sa plasticité et sa capacité de mise en relation qui font l'expertise d'Éloïse. Le réseau de communication semble une pierre de touche dès que l'on passe au plan de l'organisé, ou du préorganisé, mais peut-être renvoie-t-il aussi à du préorganisant en se couplant aux conceptions du savoir de l'enseignante. Il serait pertinent d'explorer ultérieurement cette notion de carte conceptuelle. Elle différencie un enseignant d'un autre, mais, aussi, renvoie à des profils d'enseignants et détermine, sans doute, leurs possibilités de changement. Pour Éloïse, les nouveautés, que ce soit au plan de la didactique (les types de textes) ou des disciplines (l'environnement et le développement durable, par exemple), sont intégrées à l'existant et contribuent à un sentiment intellectuel de cohérence et de bien-être : *C'est très agréable de travailler comme ça*.

5. Une redéfinition des objets de savoir

Quand Éloïse dit avoir pour objectif de *socialiser* ses élèves commençant l'école, elle ne sous-entend pas qu'elle va d'abord leur apprendre à vivre ensemble et à entrer dans les règles du jeu scolaire ; il ne s'agit pas pour elle d'un préalable aux apprentissages. Dès les premiers jours, elle va confronter sa classe à des savoirs de haut niveau : la littérature enfantine occupe une place prépondérante, l'entrée dans la production écrite et dans la construction du nombre apparaissent, la sensibilisation à l'art et à l'environnement sont des fils conducteurs de son organisation. Elle le fait selon une conception de l'école première

visant une entrée dans les apprentissages par le biais de la complexité, en organisant le travail de ses élèves en fonction de projets à long terme qui les mobilisent et leur offrent des ressources pour construire des outils de pensée.

Les rituels pratiqués à l'école première sont souvent des activités répétitives n'ayant pas beaucoup de sens pour les élèves. On peut se demander quel est leur apport sur le plan des savoirs, hormis le fait de participer à un moment collectif, voire sécurisant pour certains enfants. Si les rituels visent des acquisitions, c'est-à-dire *poser des questions intelligentes*, ils s'articulent avec des objectifs transversaux aussi bien comportementaux que cognitifs. Éloïse a pour souci principal d'organiser tous ses temps scolaires en fonction des premières compétences à construire. On pourrait les définir selon quatre domaines (Perrenoud, 2000) :

– la communication (argumenter, verbaliser, prendre conscience des langages symboliques et des conventions…) ;
– les perceptions (utiliser ses cinq sens comme moyens de découvrir le monde, exercer ses habiletés motrices, imaginer, créer, ressentir…) ;
– le raisonnement (développer un esprit de recherche, passer de la curiosité au désir de connaître et de comprendre, résoudre des problèmes…) ;
– les comportements sociaux (devenir de plus en plus autonome, acquérir la volonté et la capacité de coopérer…).

Il semblerait que les savoirs d'organisation, lorsqu'ils sont efficients, opératoires, ne se superposent pas aux contenus strictement disciplinaires, mais les intègrent. Éloïse maîtrise contenus et savoirs disciplinaires, mais aussi objectifs d'apprentissage sur un plus large empan qu'une année scolaire. Ces savoirs considérés comme fondamentaux dans les formations d'enseignants sont inscrits dans un monde conceptuel plus vaste qui intègre des contenus définis comme transversaux (communication, raisonnement). Surtout, pour cette enseignante experte-là, c'est l'inscription de l'élève dans le monde social et le travail de signification des activités au quotidien qui sont au cœur de sa manière d'organiser le travail scolaire. Il n'y a pas d'opposition entre le disciplinaire et le transdisciplinaire, mais complémentarité : l'un et l'autre contribuent à la formation d'un individu. Le

transdisciplinaire vise la compréhension du monde présent, permet l'ouverture, l'échange ; le disciplinaire construit une partie des compétences nécessaires à la compréhension des enjeux de savoir.

L'histoire de vie d'Éloïse façonne, bien sûr, l'expertise d'organisation. C'est un des éléments de la boîte noire. Mais il serait absurde de réduire cette expertise à une histoire individuelle. Il y a des invariants structurels qui fonctionnent et favorisent la plasticité de la carte conceptuelle. Un élément déterminant est le niveau et la diversité des types de savoirs à mobiliser chez les enseignants. Un défi qui peut sembler insurmontable ou trop ambitieux en formation. La mise en évidence de savoirs d'organisation particuliers à la profession, la notion de carte conceptuelle pour penser cette organisation, laissent entrevoir des pistes de formation : la nécessité de provoquer des prises de conscience sur *le pensé* et la manière de penser l'organisation du travail scolaire et sur les indicateurs qui structurent et déterminent les choix.

Qu'est-ce qui inspire l'organisation, les préparations, la planification du travail scolaire ? Plusieurs composantes se détachent, notamment la culture, les objectifs d'apprentissage, le temps, l'espace, la progression des élèves. Cette enseignante experte s'est construit une manière d'être et d'apprendre avec les élèves en harmonie avec sa vie personnelle. Ce qui guide ses choix est orienté par la vie sociale et culturelle du moment. Ensuite, pour elle, les objectifs sont des instruments de contrôle des apprentissages, et la progression des élèves un élément de régulation des activités individuelles proposées. L'espace d'apprentissage ne se confine pas au lieu classe ou au lieu école. Tout espace social est considéré comme producteur de curiosité, de questionnement et le lieu classe, comme un lieu d'approfondissement, de transaction. Ce qui fonde l'organisation est le rapport au savoir culturel de l'enseignante, qu'elle met en scène dans différents lieux. Un savoir culturel nécessairement collectif et collectivisé d'abord, avant que d'être à intérioriser individuellement. Le temps n'est pas un temps immuable avec une grille hebdomadaire fixe, il est structuré autour d'un projet avec des échéances négociées avec les partenaires (les collégiens, par exemple) et surtout infléchi par la présence des individus qui composent le collectif. La catégorisation des activités en *activités en cours, à reprendre, à commencer*, c'est-à-dire des catégories liées à la dynamique de travail et de production des élèves, est un découpage structurel qui remplace ou complète un découpage par matière. Ces catégories existent chez d'autres enseignants, mais

il serait intéressant de comprendre en quoi elles pilotent ou orientent l'organisation, ou si, pour certaines personnes, elles sont uniquement un sous-produit du travail des élèves, voire un résidu difficile à traiter. La notion d'activités en cours coïncide avec l'idée de mouvement qui est, sans doute, la dynamique fondamentale de l'organisation d'Éloïse.

Est-ce à dire que la transdisciplinarité fonctionne comme une autre manière de penser l'organisation du travail, puisqu'elle ne privilégie pas une discipline plutôt qu'une autre en tant que corps de savoirs constitués et hiérarchisés dans l'échelle de l'excellence scolaire ? La légitimité des disciplines n'est pas reconnue pour elle-même, mais comme contribution à un projet global de formation du citoyen. Ici, la transdisciplinarité vise avant tout une construction de l'autonomie intellectuelle des élèves et infléchit l'organisation du travail.

6. Quelques dimensions de l'organisation du travail

La carte conceptuelle que dessine le discours d'Éloïse fait état de différentes dimensions qui renvoient aux concepts gestaltistes d'avant-plan et d'arrière-plan. D'une part les projets sont conçus en interaction avec des acteurs extérieurs au système classe. En ce sens, ils s'inscrivent en avant-plan dans la théorie de l'agir communicationnel (Habermas, 1987) et les concepts de culture et d'acculturation. D'autre part, les projets prennent naissance et racine dans une conception cohérente où vie professionnelle et vie privée sont imbriquées. *J'ai une grande part d'enfance en moi. J'ai envie de partager avec eux*. Cet aspect représente sans doute l'arrière-plan fondateur de la dynamique d'organisation d'Éloïse.

Nous reprenons la proposition de Savoie-Zajc (2003) de décliner une organisation du travail singulière selon les angles symbolique, empirique, historique, esthétique et éthique afin de se dégager de l'opacité des pratiques. Il nous semble que nos données nous permettent d'approcher quelques-unes de ces dimensions et que nous avons une première esquisse d'intelligibilité du fonctionnement organisationnel d'une enseignante.

L'angle esthétique domine le discours et les pratiques : Éloïse a développé un style affirmé qui lui est personnel et c'est dans la créativité qu'elle déploie le concept d'organisation du travail. Cette créativité prend source dans le monde artistique contemporain et s'exprime à partir de valeurs culturelles qui visent le Beau et la Liberté.

> Les enfants écoutent mieux un bon texte qu'un mauvais texte. C'est une prise de pouvoir sur l'environnement qui leur donne de la liberté. Avec ces enfants-là [d'une culture éloignée de l'école] : plus tu leur donnes des clés pour comprendre, plus tu les amènes [… à avoir du pouvoir sur l'environnement]. L'art contemporain, c'est important. L'art contemporain conditionne toutes les manipulations de foules actuelles au niveau des mauvaises musiques, des mauvais graphismes, de la publicité. S'ils ont une petite clé pour connaître l'art contemporain, peut-être qu'ils arriveront à décrypter les manipulations.

Lorsqu'elle aborde cette question, Éloïse s'enflamme. Elle s'excuse même d'une certaine violence de son propos. Cet angle esthétique est en cohérence avec une préoccupation éthique de donner aux élèves les ressources nécessaires pour comprendre les relations de pouvoir et ainsi espérer « maîtriser » leur place et leur avenir : *Plus les enfants sont ouverts* [à la culture], *plus ils ont une liberté, plus ils auront des clés, ça leur permet de ne pas être asservis à ce qu'on va leur faire gober toute leur vie.* D'un point de vue symbolique, son discours sur l'organisation comme ses pratiques effectives sont articulés aux aspects esthétiques et éthiques qu'elle privilégie ; elle voit l'école comme une communauté d'échanges, les savoirs comme visée libératrice de l'élève. En ce sens, les dispositifs utilisés, notamment la place importante accordée aux moments collectifs, sont en cohérence avec ses intentions et ses croyances (angle empirique).

Il est aussi à relever que la volonté d'inscrire les élèves dans des réseaux d'échanges sociaux, au contact d'autres élèves (ceux qui sont dans l'école, ceux qui vont y venir, ceux qui n'y sont plus, ceux qui vont encore à l'école mais qui portent un autre nom : les collégiens), des parents, des artistes, souligne sans doute une conception de l'école de type filiation culturelle et sociale. Cette conception d'une transmission et d'une communication transgénérationnelles autour des savoirs, de la connaissance et de leurs usages sociaux, est peut-être une dimension déterminante de la capacité des personnes à transformer leurs pratiques ou à résister à leur transformation. Dans une perspective d'innovation, les changements seraient peut-être à considérer à partir des angles symboliques et éthiques avant que d'être

proposés en termes structurels ou d'ingénierie. L'accompagnement gagnerait sans doute à comprendre les « référents culturels, historiques et personnels des individus » qui œuvrent dans l'institution et donnent « un sens hautement personnel » à l'organisation du travail scolaire dont parle Savoie-Zajc (2003).

Bibliographie

AUDIGIER, F. (2001). « Les contenus d'enseignement plus que jamais en question », dans Ch. Gohier et S. Laurin (dir.), *Entre culture, compétence et contenu : la formation fondamentale, un espace à redéfinir*, Montréal, Éditions Logiques, p. 141-192.

DE Freitas, L., E. MORIN et B. NICOLESCU (1994). *Charte de la transdisciplinarité*, Paris, Centre international de recherches et études transdisciplinaires, <nicol.club.fr/ciret/chartfr.htm>, consulté le 8 mars 2005.

DELORY-MOMBERGER, C. (2004). *Les histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*, Paris, Anthropos.

HABERMAS, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*, Paris, Fayard.

HUTMACHER, W. (2004). « Vision heuristique de l'activité enseignante » (intervention orale), dans M. Bolsterli (dir.), *Note de synthèse*, Genève, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, <www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/seminaire/S20_notes_04_06_03.html>, consulté le 17 novembre 2004.

KAUFMANN, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan.

MULLER, A. (2003). *Esquisse de réflexion à propos du Séminaire LIFE,* Genève, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, <www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/seminaire/textes_et_notes.html>, consulté le 28 septembre 2004.

PERRENOUD, Ph. (1997). *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF.

PERRENOUD, Ph. (2000). « Le rôle de l'école première dans la construction des compétences », *Revue préscolaire*, *38*(2), p. 6-11.

PERRENOUD, Ph. (2002). *L'organisation du travail comme objet de recherche*, Genève, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, <www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/seminaire/textes_et_notes.html>, consulté le 15 décembre 2004.

SAVOIE-ZAJC, L. (2003). *Efficacité, opacité et descriptions de pratiques ou un souci de jalonner le chemin parcouru*, Genève, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, < www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/seminaire/textes_et_notes.html>, consulté le 15 décembre 2004.

VERMERSCH, P. (1994/2003). *L'entretien d'explicitation en formation continue et initiale*, Paris, ESF.

CHAPITRE



Instaurer des communautés de pratiques

Vers une écologie de l'apprentissage

Dominique Portante
Université du Luxembourg
dominique.portante@uni.lu

Au Luxembourg, comme dans d'autres contextes, les hésitations des dernières décennies autour des exigences et des intentions de réformes en éducation se sont focalisées essentiellement sur deux philosophies antagonistes. Les arguments avancés sont d'une part ceux des tenants d'une pédagogie centrée sur l'élève vu comme enfant ou adolescent constructeur de son propre savoir, et d'autre part, ceux des partisans d'une approche plus traditionnelle, considérée comme structurée autour de savoirs et savoir-faire de base ou plus évolués, centrée sur l'enseignant adulte, détenteur du savoir et dispensateur d'un curriculum national. On peut reconnaître dans ces discours l'opposition traditionnelle incarnée par les métaphores de la transmission et de l'acquisition. La première renvoie à une conception de l'apprentissage géré par des experts qui transmettent leur savoir et leur savoir-faire à des apprenants en définissant les tâches, les ressources et les objectifs de ces derniers alors que la deuxième caractérise l'apprentissage comme le domaine de compétence des apprenants construisant leur propre savoir par une exploration active et une régulation autonome.

Mais on peut dépasser cette manière dichotomique de poser le problème en pensant, avec Rogoff, Matusov et White (1996), que les métaphores de la transmission et de l'acquisition renvoient à une modélisation réductrice des pratiques scolaires dans lesquelles le pendule oscillerait tantôt du côté de la centration sur l'enseignant, tantôt du côté de l'activité et de l'autonomie de l'élève. Dans la lignée des théories socioculturelles de l'apprentissage d'inspiration vygotskienne, ces auteurs contribuent à restructurer le débat en dépassant l'opposition entre le modèle de la transmission, centré sur l'enseignant, et celui de l'acquisition, centré sur l'élève. Ils renvoient à un modèle de communauté d'apprenants, dans lequel tous les acteurs sont solidairement actifs et responsables, quoique avec des rôles asymétriques.

À l'école, quelle que soit la conception théorique sous-jacente, les pratiques et les apprentissages sont censés se dérouler dans des contextes d'activités organisées. Les auteurs de ce livre ont choisi comme objet de recherche l'organisation du travail scolaire des enseignants et des élèves « parce qu'il apparaissait un nœud stratégique dans les transformations des systèmes éducatifs et des pratiques d'enseignement-apprentissage » (Perrenoud, 2002a, p. 1-2). Les travaux empiriques partent donc du présupposé qu'il existe un lien important entre l'organisation du travail et le développement des apprentissages. C'est dans cette optique que nous tenterons, en nous appuyant sur

des conceptions de l'apprentissage issues de la théorie socioculturelle, d'avancer un début d'interprétation de pratiques d'enseignants qui s'engagent dans le changement, dans une école luxembourgeoise, en essayant de dépasser la conception tayloriste dominante. Ce travail de réflexion nous permettra de mettre en évidence deux conceptions différentes de l'apprentissage, dans le but de comprendre les dynamiques de développement possibles à partir des transformations observées concernant la manière d'organiser le travail à l'école.

1. Le cadre de référence tayloriste

Dans son article «Espaces-temps de formation et organisation du travail», Perrenoud (2001) commence par décrire et analyser le caractère immuable de la conception de l'organisation pédagogique qui sous-tend d'une manière généralisée l'organisation du travail dans le monde scolaire. Les traits «les plus universels» qu'il en dégage constituent des produits communs de l'histoire humaine et leur caractéristique principale est leur «incroyable uniformité et stabilité». La conception à laquelle Perrenoud (2001) se réfère n'est pas neutre. Elle renvoie aux conceptions issues du monde des entreprises classiques de production industrielle qui, dans la suite des démarches tayloristes, schématisent en gros l'organisation du travail sous la forme d'opérations de découpage d'objets et de tâches complexes en unités plus petites qui sont ainsi réparties dans l'espace et le temps.

Selon Perrenoud (2001, p. 3), «l'organisation pédagogique est un produit de l'histoire, mais les acteurs d'aujourd'hui semblent l'ignorer. Il leur paraît naturel que la scolarité soit, presque partout dans le monde, organisée selon le modèle qui a paru le plus rationnel au XIXe siècle.» Et les développements au plan de la recherche expérimentale en éducation, qui a vu le jour avec l'avènement du taylorisme au début du XXe siècle, n'ont pas manqué de fournir des fondements scientifiques aux théories de l'apprentissage jusqu'à nos jours.

Les liens de parenté entre le développement de la recherche en éducation en tant que science positive et la recherche sur le travail en entreprise sont frappants dès la première décennie du XXe siècle. Ainsi, Rice (1912) publie l'ouvrage *Scientific Management in Education*, une année après la parution de l'ouvrage fondamental de Taylor (1911/1967) *The Principles of Scientific Management* (cité dans de Landsheere, 1986, p. 11). Par la suite, ce parallélisme se prolonge tout

au long et bien au-delà de la première moitié du XXe siècle, jusque dans les travaux récents sur la mesure de performances de la psychologie différentielle.

On peut retrouver la démarche tayloriste dans les théories de l'apprentissage qui ont été développées dans le courant de tout le XXe siècle sur des fondements rationalistes et empiristes. Les travaux de recherche en question trouvent leurs sources dans les courants de pensée cartésienne alimentés par une vision dualiste, avec d'une part le monde extérieur des objets matériels et, d'autre part, le monde intérieur du sujet pensant autosuffisant (Bakhurst, 1997). Les travaux de la psychologie behavioriste et d'une partie de la psychologie cognitiviste, ciblés sur l'étude des individus et confinant à l'arrière-plan la nature sociale et culturelle du moi, en témoignent jusqu'à nos jours. C'est sur ces prémisses que les courants prédominants de la recherche sur le comportement humain ont construit leurs objets en retrouvant des démarches et des modèles développés dans les sciences dites « dures » comme la physique. Ainsi, sur le plan qui touche plus particulièrement au développement des savoir-faire humains, Henriques (2003, p. 151, citant Staats, 1996) propose le modèle des *building blocks* en adaptant au comportement de l'homme le concept développé dans le cadre d'expériences avec des animaux visant la construction de répertoires comportementaux. Le modèle des *building blocks* considère l'apprentissage comme un processus itératif, susceptible de développer des unités de savoir-faire qui peuvent être réutilisées comme base pour accéder à des niveaux supérieurs (Henriques, 2003).

Au Luxembourg comme ailleurs, ce schéma est très vivant dans les traditions des pratiques des enseignants du primaire notamment, et l'on peut le retrouver, sous des formes variées, dans les descriptions des démarches pédagogiques produites par les étudiants qui se préparent au métier d'enseignant. Tant que l'on pense qu'un phénomène complexe peut être expliqué en termes d'accumulation et de transformation de composantes identifiables plus simples, on n'a aucune raison d'ordre épistémologique de remettre en question fondamentalement une démarche de l'organisation du travail des enseignants et des élèves issu de la tradition tayloriste. Dans la mesure où une telle conception se trouve confortée par une partie très visible de la recherche scientifique qui bénéficie d'un prestige élevé dans l'opinion générale et qui continue à recevoir le soutien privilégié des

milieux économiques, il n'est pas étonnant de la retrouver comme philosophie prédominante à la fois aux niveaux des conceptions de l'apprentissage et de l'organisation du travail pédagogique.

Cependant, la suprématie de l'approche scientifique issue de la pensée rationaliste, qui a permis des avancées importantes dans les domaines « durs » comme la physique, les sciences de l'ingénierie et la technologie, toujours très importante dans le monde de l'enseignement, peut paraître aujourd'hui en perte de vitesse par rapport à certains développements issus de la biologie, qui laissent entrevoir des manières plus écologiques d'aborder les problèmes. En psychologie et en pédagogie, le concept d'accommodation de Piaget a également ouvert la voie depuis longtemps pour d'autres interprétations en termes écologiques. Au lieu de supposer que chaque phénomène complexe peut être expliqué par des phénomènes plus simples ou des composantes, une conception écologique reconnaît qu'à chaque niveau de développement peuvent émerger des propriétés nouvelles qui ne peuvent pas être ramenées à celles des états précédents.

2. Du changement de style au changement de genre : bricolage d'une organisation de travail plus proche des intérêts et des ressources des enfants

La réponse la plus répandue en cohérence avec une logique tayloriste de l'organisation du travail est sans doute le schéma de la leçon magistrale suivie d'exercices individuels. Ce constat se dégage également à partir de l'information recueillie au Luxembourg par la recherche empirique sur des échantillons importants (Dierendonck, Zenner, 2005 ; Masselter, 2003). Il est par ailleurs confirmé par de nombreuses descriptions de contextes et de pratiques vécues par les enseignants étudiants en formation initiale.

Perrenoud (2002b) renvoie ici aux notions de « genre » et de « style » que les psychologues du travail comme Clot (1999) ont empruntées à Bakhtine (1984). « Le genre, c'est une façon de faire le travail qui n'appartient à personne, mais dans laquelle se reconnaissent une partie des opérateurs confrontés à la même tâche. Le style, ce sont des variations individuelles, les écarts au genre, qui signent ce que chacun a de singulier, son "coup de patte" » (Perrenoud, 2002b, p. 3).

Dans le genre « leçon magistrale suivie d'exercices individuels », on peut reconnaître une infinie variation de styles dans la manière notamment de choisir, de structurer et de présenter l'information, d'utiliser les rhétoriques et les outils de médiation, de faire participer l'auditoire. Il en est de même pour les exercices individuels. Certaines variations, par exemple dans le cas de figure où l'enseignant donne la parole aux élèves, peuvent être perçues comme « à la limite du genre » ou comme un basculement dans un autre genre connu ou nouveau. Comme le dit Perrenoud (2002b, site Web), qui reprend l'idée de Bakhtine (1984), « […] comme en littérature, ce sont les styles qui font évoluer les genres ».

Les témoignages d'enseignants et les observations directes de pratiques dans des écoles luxembourgeoises qui participent à un projet de recherche de l'Université du Luxembourg sur les pratiques et les apprentissages langagiers (Portante, Bodé, Kneip, Lick, Petesch, Roth et Stammet, 2002) montrent que l'appropriation d'un genre nouveau passe souvent par l'intégration dans le genre existant d'éléments identifiés dans d'autres genres et susceptibles d'enrichir le répertoire ou de résoudre certains problèmes. On peut ainsi faire suivre un exercice de rédaction par une activité de présentation de certains écrits à la classe ou par un exercice collectif de correction d'un texte, ou l'on peut décider de changer les exercices individuels en exercices en dyade ou en groupe de trois ou de quatre élèves. Les changements de l'organisation du travail qui en résultent restent mineurs, souvent ils ne sont pas perçus comme tels puisqu'ils restent globalement dans les formats spatiotemporels donnés et qu'ils ne bousculent pas trop la conception de travail dominante.

D'autre part, certains changements de genres, comme le passage à des activités de création libre par les enfants pendant des espaces réservés et limités de l'horaire, ne bousculent pas non plus l'organisation générale du travail et l'on peut bien alterner certains genres pendant la semaine sans trop quitter les limites des formats canoniques journaliers, hebdomadaires, trimestriels ou annuels. En termes piagétiens, les processus à l'œuvre au plan de l'organisation relèvent essentiellement de l'assimilation, dans la mesure où des éléments nouveaux sont intégrés dans une structure existante sans que la structure soit modifiée. Le changement de genre fait certes référence à une conception différente, mais ce changement est limité dans le temps et a peu d'incidence sur l'organisation générale du travail.

D'autres genres font éclater davantage les formats organisationnels. C'est le cas des ateliers d'écriture, surtout quand ils sont mis en œuvre dans un esprit de coopération et de participation à la culture de la société humaine tel qu'il se dégage des écrits de Célestin Freinet, de John Dewey ou de Paolo Freire. Dans le cadre du projet sur les apprentissages plurilingues des enfants (Portante, Bodé, Kneip, Lick, Petesch, Roth et Stammet, 2002), des pratiques en ce sens ont été observées dans une des écoles participantes.

Les ateliers d'écriture observés trouvent leur source dans d'autres activités de la classe (projets, expériences, lectures-découvertes de livres d'enfants et d'autres textes divers, écoute de sketches, etc.). Ces activités donnent lieu à des négociations entre les enfants ainsi qu'entre les enfants et l'enseignant en vue de l'engagement dans différents projets de productions écrites. Ainsi, après avoir joué un sketch qui avait été écouté et commenté, une des classes observées a accepté de s'engager dans des projets d'écriture de nouvelles variantes, plus drôles, des sketchs destinés à être présentés à la « section des petits ». Dans un autre cas, après avoir échangé sur des livres d'enfants, les élèves ont dessiné leur scène préférée en produisant en légende de nouveaux récits ou des commentaires. Par la suite, ces productions ont été discutées dans des conférences en petit et en grand groupe avant d'être affichées dans la classe ou sur les panneaux muraux dans le couloir de l'école. Dans d'autres cas, les textes des enfants sont publiés dans le journal scolaire, sur le site Web de l'école ou collectionnés dans des « boîtes à textes » d'où ils sont ressortis à des moments choisis. Normalement, les enfants ont modifié leur production après l'échange oral et avant la « mise en public ».

Les enseignants veillent à ce que le travail d'échange et de confrontation à d'autres points de vue qui accompagne les productions donne lieu à des négociations sur les dimensions dont on va particulièrement prendre soin lors des étapes de la production. Cela se fait normalement en fonction de questions, de propositions ou de problèmes identifiés lors de productions antérieures : comment rendre le texte plus vivant ou plus drôle, la nécessité d'utiliser une majuscule pour commencer une phrase, comment utiliser la ponctuation, les virgules, les guillemets, comment accorder les verbes, comment faire attention à certaines manières de dire ou à certaines procédures grammaticales ou lexicales qui sont différentes selon la langue utilisée, comment s'y prendre pour corriger un texte à deux.

Les enfants s'engagent ainsi, par groupes ou individuellement, dans des cycles de travail en amont et en aval du processus de production des textes, s'impliquant de cette manière dans des cycles de production (*authoring cycles*), selon l'expression de Harste, Woodward et Burke (1984). Il se constitue de cette manière un contexte de travail à partir d'une offre initiale, de négociations, d'occasions, de règles qu'on se donne pour s'organiser. Cette façon de faire n'empêche pas les enseignants de recourir régulièrement à des situations dans lesquelles ils travaillent avec l'ensemble de la classe pour structurer ou systématiser un champ de connaissance, pour travailler sur une règle de grammaire ou d'orthographe, sur un champ lexical ou sur une famille de mots, pour fixer une procédure et des règles, pour préparer et organiser les activités de la journée et de la semaine avec les enfants, une performance devant une autre classe ou une rencontre avec l'ensemble des parents, pour évaluer le travail fait ou qui est en train de se faire.

Le genre « atelier d'écriture » peut dépasser le cadre d'un projet ponctuel et exceptionnel pour entrer dans la culture normale de la classe. En ce sens, il entraîne une modification profonde à la fois au plan de la micro-organisation à l'intérieur des différentes séquences et au plan de la planification hebdomadaire et trimestrielle à l'intérieur de la classe. Au-delà de ce changement de genre, trois enseignants de deux classes parallèles de deuxième année d'études ont décidé de mettre en commun non seulement leurs ressources pour mieux préparer et pour mieux interpréter leur travail, mais aussi pour le concevoir et pour le réaliser ensemble dans un projet et un lieu partagé de *team teaching*, ce qui leur permet de mettre à profit l'ensemble des ressources spatiotemporelles et du capital de leur tâche d'enseignement. Des liens se sont également tissés avec les enseignants et les élèves d'autres classes de la même école et le changement organisationnel a commencé à avoir une incidence au-delà de l'organisation des deux classes.

Les enseignants concernés sont conscients d'un changement dans lequel ils s'engagent avec leur manière d'organiser le travail entre eux et avec les enfants. Ils le disent avec leurs mots lors des entretiens avec les chercheurs à qui ils permettent de venir travailler régulièrement dans leurs classes. Les commentaires recueillis des enseignants font ainsi bien apparaître que cette *manière de faire la classe* s'est développée par *bricolages progressifs*, les amenant à prendre de plus en de plus de distances par rapport à des formats de travail du genre *leçon magistrale*

suivie d'exercices afin de *mieux rencontrer les intérêts des enfants et de mieux mettre à profit leur diversité*. Les enseignants pensent également que dans le travail collectif, dans les sous-groupes et en grand groupe, les enfants peuvent coopérer pour mettre à profit leurs différences.

3. La participation au travail organisant : un point de départ pour un changement de paradigme

Précisons d'emblée que la manière des enseignants de s'engager dans le changement n'est pas la question de recherche du projet sur les pratiques et les apprentissages langagiers des enfants auquel il a été fait référence dans le chapitre précédent. La recherche dessinée par l'Université (Portante, Bodé, Kneip, Lick, Petesch, Roth et Stammet, 2002) n'a pas été conçue pour apporter des éléments de réponses à la question, posée ici, du développement professionnel des enseignants. Son objet est l'ethnographie des aspects langagiers dans les pratiques d'une école qui, au Luxembourg, enseigne trois langues (luxembourgeois, allemand et français) et accueille une proportion importante d'enfants allophones. Ainsi le projet de *team teaching* des enseignants des deux classes de deuxième année d'études d'une des écoles observées est antérieur au projet de l'Université. Il a été développé par les trois enseignants concernés à partir du contexte scolaire local dans lequel les élèves qui ne possèdent au départ de leur scolarité aucune des langues de l'école constituent la grande majorité.

C'est le contexte de la rencontre entre le projet des enseignants et celui de l'Université qui permet de situer les interprétations qui suivent.

Les observations autour des pratiques d'écriture des enfants font ressortir que certains moments collectifs sont utilisés pour jeter un regard sur le travail fait ou à faire ou qui est en train de se faire et pour donner des repères qui rendent possibles ou qui améliorent les activités actuelles et futures. Dans ce cas, l'enseignant recourt au dialogue avec l'ensemble des enfants de la classe ou avec un groupe pour négocier des dimensions qui ont une incidence sur l'organisation du travail : construction et modification de l'objet, répartition des tâches et composition des groupes, choix des outils, aménagements de l'espace, planification dans le temps. Ces moments constituent des occasions privilégiées pour impliquer les enfants dans le travail organisant. Maulini et Bonneton (2002, p. 2) utilisent le terme de

« travail organisant » en le distinguant du « travail organisé ». « Le travail scolaire [produit] est organisé. Bien organisé, mal organisé, désorganisé : le travail est toujours au carrefour de l'ordre et du désordre. […] Le travail organisé est le produit d'un travail organisant. Les acteurs qui travaillent le font [le travail organisé] dans des conditions qui sont le résultat d'une organisation, mais cette organisation est elle-même le résultat d'un travail. »

Pour Perrenoud (2002a, p. 3), qui reprend et développe la distinction, le travail organisant (ou instituant) « assigne au travail organisé des espaces, des tâches, des temporalités, des exigences, des dispositifs et des procédures ». En participant à l'élaboration du travail instituant, au plan de la classe, les élèves n'entrent plus « dans une organisation du travail qui leur préexiste » (Perrenoud, 2002a, p. 3), dans la mesure où le travail organisant ou instituant devient, du moins en partie, une composante de leur activité.

En observant et en analysant, avec les enseignants, les pratiques dans la durée, nous avons pu constater que l'organisation du travail repose sur une démarche construite dans le souci de concilier quatre dimensions principales : des objectifs d'apprentissage ; l'historicité de la participation des élèves dans les contextes antérieurs évoqués avec les enseignants ; des scénarios d'activités complexes conçus en termes de productions par les élèves et d'échanges entre ceux-ci ; des activités plus décontextualisées qui s'en dégagent. La dimension historique qui est intégrée dans cette démarche met en jeu les activités collectives passées de la classe, ainsi que les contextes antérieurs individuels ou de sous-groupes d'élèves. Pour les activités langagières, le canevas de travail prévoit toujours un scénario de départ qui déclenche une première séquence de production, des scénarios de production et d'échanges intermédiaires permettant de transformer les objets de départ, des activités plus décontextualisées ciblées sur le travail sur la langue et en relation avec les scénarios de production et d'échanges. L'organisation du travail se caractérise par un souci de flexibilité à la fois à l'intérieur des différentes étapes et entre celles-ci.

Ce type de démarche permet aux participants de coconstruire le contexte de l'activité. Les outils culturels utilisés sous la forme de textes, de tableaux, de schémas, de dessins, d'images et d'autres objets matériels ou conceptuels ont un rôle important à jouer dans cette coconstruction en raison du potentiel d'interaction qui se crée entre les participants à l'activité et ces objets. Il se développe ainsi des

situations dans lesquelles l'activité, les participations et le contexte se constituent mutuellement. C'est là une caractéristique fondamentale d'une démarche participative et écologique.

4. Vers une conception participative et écologique de l'apprentissage

Le changement de genre et la modification partielle de l'organisation du travail qui en découle sont interprétés par les chercheurs comme le début d'une transformation plus fondamentale des pratiques des enseignants impliqués dans le projet de *team teaching*, dans le sens d'un engagement dans une conception participative et écologique de l'apprentissage.

En modifiant leur organisation de travail, les enseignants des classes de *team teaching* développent avec leurs élèves des formes de participation qui permettent l'émergence d'une « communauté de pratiques » (Lave et Wenger, 1991, p. 98 ; Wenger, 1998). Les enfants participent à la construction du sens de l'activité socioculturelle d'écriture et de son contexte, ils partagent les objets de la communauté, ils produisent des objets avec leurs propres ressources et en s'appuyant sur celles des autres. Ils développent ainsi une expertise qui leur permet d'évoluer de l'état de « novice » vers celui de participant à part entière. Cette participation de l'élève aux pratiques – et surtout ce qu'elle véhicule comme interaction verbale et non verbale – n'est pas simplement une dimension qui facilite l'apprentissage : elle devient sa dimension constitutive. Dans cette optique, l'apprentissage n'est pas à considérer comme une activité à part (Wenger, 1998). Il est défini, sur un plan social, comme la dimension de l'activité qui entraîne la transformation de cette participation par un effort de coopération (Rogoff, Matusov et White, 1996, p. 388). Le caractère situé de cette construction résulte de ce que « les agents, l'activité et le contexte se constituent mutuellement » (Lave et Wenger, 1991, p. 33, traduction de l'auteur).

Van Lier caractérise d'écologique la conception sous-jacente à une telle organisation du travail qui considère l'apprentissage comme un phénomène situé qui a son origine et son aboutissement dans les relations et les interactions constitutives entre les agents, l'activité et le contexte. « […] l'apprenant est immergé dans un environnement plein de significations potentielles. Il peut accéder à ces significations

progressivement en agissant dans son environnement et en interagissant avec celui-ci. [Ainsi] l'apprentissage ne doit pas être vu comme un ensemble de significations qui entrent une à une ou en bloc dans les têtes des apprenants, mais plutôt comme le développement de manières de plus en plus efficaces d'aborder le monde et ses significations » (Van Lier, 2000, p. 246-247, traduction de l'auteur). Une telle conception met à l'avant-plan la nature sociale et culturelle de la construction des savoirs ainsi que l'activité perceptuelle et sociale des apprenants et plus particulièrement l'interaction verbale et non verbale qui est une dimension constituante du processus d'apprentissage.

Van Lier reprend également le concept d'« affordances » issu de Gibson (1979). Selon l'auteur, les affordances constituent des occasions offertes par le milieu à l'organisme vivant pour se développer. Les affordances ne sont donc ni des propriétés des organismes ni des propriétés de l'environnement. Elles résultent de la relation entre les deux. Pour l'homme, ces occasions ne sont pas simplement offertes, elles doivent être conquises. Pour cela, elles doivent d'abord être perçues comme des relations possibles à construire, comme des potentialités d'activité et d'apprentissage.

Les affordances augmentent avec les possibilités d'interactions. Ainsi, l'architecture de travail en petits ateliers regroupant les élèves autour de tables et d'outils permet d'appréhender plus de possibilités de participation du fait qu'elle fournit un « budget sémiotique riche » (Van Lier, 2000, p. 253). Les enseignants des classes observées ont réussi à développer en partie avec les enfants cette sensibilité particulière à la dimension des occasions à conquérir dans les contextes. Ils savent négocier avec eux les entrées possibles dans la participation en laissant se développer les espaces-temps qui augmentent le budget sémiotique. Et les enfants savent de plus en plus enrichir ce budget en engageant spontanément des médiations dans les communautés de pratiques entre pairs, même si leur expertise n'est pas particulièrement développée dans le champ de savoir en question.

L'organisation du travail mise en œuvre répond du moins partiellement aux critères de la conception de communauté d'apprenants développée par Rogoff, Matusov et White (1996, p. 396-398) à laquelle les enseignants et les élèves participent activement et de manière responsable, chacun selon ses ressources et ses rôles. Un trait fondamental en est la dimension métacognitive par la réflexion sur ce qui est construit, sur les outils et sur les processus. La réflexion devient

possible par la dimension discursive qui se développe et qui tisse des liens entre les différents plans de l'activité afin d'en percevoir les affordances et de les mettre à profit pour participer.

5. Comment des enseignants s'engagent-ils dans le changement ? Constats pour réfléchir

Bien que le questionnement de recherche du projet de l'Université ait porté sur un objet différent, les observations dans les classes de *team teaching* et les entretiens avec les enseignants concernés permettent de dégager plusieurs constats sur la manière dont ces derniers s'engagent dans des pratiques alternatives.

Un *premier constat* est que les enseignants s'engagent dans le changement sur le mode du bricolage au sens noble du terme utilisé par Maulini (2002). Les témoignages des enseignants confirment que le bricolage peut conduire, par le truchement de variations stylistiques, à l'émergence de genres nouveaux. Ces genres se consolident par la suite en cycles d'activités qui permettent aux enseignants et aux élèves de mieux travailler sur les affordances dans des contextes présentant des budgets sémiotiques riches (Van Lier, 2000). À son tour, la prise en compte des occasions construites dans les activités, qui deviennent plus situées, contribue à changer l'organisation du travail qui s'inscrit de plus en plus dans une logique différente, plus écologique, de l'apprentissage. Cependant, l'engagement dans le changement n'empêche pas la coexistence de la nouvelle logique participative et écologique avec l'ancienne logique tayloriste qui réapparaît par moments, surtout dans le travail sur des unités de bas niveau qui sont identifiées par les enseignants comme des dimensions importantes du programme prescrit.

Un *deuxième constat* concerne la visibilité du changement. Certains aspects de l'organisation du travail sont visibles d'abord, comme le plan de travail hebdomadaire, le travail en groupes, les cycles d'activités. Pour les enseignants concernés, cette manière différente d'organiser le travail représente une possibilité d'entrer et d'évoluer d'une manière réfléchie dans la transformation des pratiques. Au départ, il y a la volonté de faire autrement à partir d'une prise de conscience que « la manière normale de procéder » fait peu de sens, et pour les élèves, et pour les enseignants. L'engagement dans le changement commence alors par l'adoption d'outils nouveaux. Les enseignants sont conscients

de ce que les pratiques et les apprentissages ne peuvent jamais faire l'objet d'un travail direct de planification, ce travail ne pouvant porter que sur les conditions qui rendent possible l'émergence de tels processus à partir des occasions d'interaction. Ainsi la planification porte le plus souvent sur la conception d'architectures et de scénarios d'activités complexes susceptibles de créer un budget sémiotique riche en termes d'occasions, sur la mobilisation de ressources internes et externes, sur les espaces-temps permettant de matérialiser l'activité sous la forme d'outils ou de productions intermédiaires des enfants et de revenir sur ces derniers à partir des informations qui se dégagent de l'historique de l'activité.

Un *troisième constat* est que le changement, et ce, particulièrement dans les cas où il est fondé sur une conception explicite, est un projet collectif. D'une manière générale, la conception du travail des enseignants engagés dans l'activité coopérative est plus explicite et elle donne lieu à des formes d'organisation plus complexes, plus souples et plus diversifiées que celles qui sont observées dans d'autres contextes chez des enseignants qui sont seuls dans leur classe. Le changement a lieu par la re-construction collective de pratiques à partir d'objets partagés comme la mise en œuvre d'un genre pédagogique nouveau exploré et enrichi en commun, l'utilisation d'outils culturels pour améliorer les liens avec les parents, l'exploration avec les enfants de formes d'évaluation nouvelles comme des portfolios, le développement de relations avec des élèves et des enseignants d'autres classes de la même école. Les enseignants sont conscients de ce que leur développement professionnel, tout comme l'apprentissage des enfants, a lieu dans l'échange social. Dans la coopération, ils développent non seulement leurs compétences sociales individuelles, mais surtout l'expertise de l'ensemble de la communauté qu'ils constituent.

Au fur et à mesure que les enseignants s'impliquent d'une manière plus profonde dans le changement, ils construisent une vision théorique partagée qui fournit d'une part des fondements épistémologiques aux valeurs qui sont à la base de leur projet, qui marque d'autre part le début de la construction d'une nouvelle cohérence organisationnelle. Cette vision se développe à partir du souci de légitimer, dans l'équipe de *team teaching* et par rapport à des personnes ainsi qu'à des groupes externes, les décisions prises et les actions menées. Ce travail permet également aux enseignants concernés de disposer de repères pour ajuster les pratiques.

Ainsi, dans les classes de *team teaching*, les enseignants négocient pendant leurs réunions régulières non seulement l'organisation de travail, mais en même temps sa légitimation. Quand les enseignants parlent à des personnes externes de leur groupe, ils fournissent occasionnellement des références concernant leurs concepts qui trouvent leur source dans des courants pédagogiques alternatifs. Il en est ainsi du concept de travail coopératif issu de la pédagogie de Freinet et des mouvements de l'Éducation nouvelle. Les enseignants se reconnaissent en gros dans les interprétations des chercheurs qui utilisent des entrées théoriques différentes faisant intervenir des conceptions de l'apprentissage issues de la recherche. Mais l'entrée des enseignants, c'est la pratique. Leur théorie est essentiellement une théorie construite en action autour de problèmes à résoudre.

Les enseignants des deux classes observées développent ainsi par leurs propres moyens une alternative aux conceptions tayloristes de l'organisation de travail. Ce développement peut être interprété dans le sens d'un engagement dans une vision participative et écologique de l'apprentissage et la démarche mise en œuvre se caractérise par l'interaction, en contexte, entre le travail organisé et le travail organisant. Dans la mesure où les enseignants ouvrent à leurs élèves des espaces de participation au travail organisant, ils prennent eux-mêmes ce pouvoir au sein de l'institution scolaire. C'est cette prise de pouvoir qui leur permet de développer leur leadership et leurs ressources collectives pour progresser dans la transformation de leurs pratiques.

Bibliographie

Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.

Bakhurst, D. (1997). « Activity, consciousness and communication », dans M. Cole, Y. Engeström et O. Vasquez (dir.), *Mind, Culture and Activity*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 147-163.

Bronckart, J.-P. et M. Gather Thurler (2004). *Transformer l'école. Regards multiples*, Bruxelles, De Boeck.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*, Paris, Presses universitaires de France.

Dierendonck, C. et F. Zenner (2005). *Évaluation de l'efficacité des classes fonctionnant d'après le concept pédagogique « Offener Unterricht » au Grand-Duché de Luxembourg. Quand les enseignants décrivent leur pratique et leurs difficultés quotidiennes. Première partie du rapport final relatif au projet*, Luxembourg, Université du Luxembourg, Liège, Université de Liège.

Gibson, J.J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*, Boston, MA, Houghton Mifflin.

Harste, J.C., V.A. Woodward et C.L. Burke (1984). *Language Stories and Literacy Lessons*, Portsmouth, N.H., Heinemann.

Henriques, G. (2003). « The tree of knowledge system and the theoretical unification of psychology », *Review of General Psychology*, *7*(2), p. 150-182.

Landsheere, G. de (1986). *La recherche en éducation dans le monde*, Paris, Presses universitaires de France.

Lave, J. et E. Wenger (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press.

Masselter, G. (2003). *L'apprentissage du français au degré moyen : Qu'en disent des enseignants et des enseignantes ?*, Luxembourg. Mémoire de recherche en vue de l'obtention du certificat d'aptitude aux fonctions d'inspecteur de l'enseignement primaire.

Maulini, O. (2002). *Le poinçonneur des curricula. Organiser, installer, planifier le travail d'une classe : angoisses et perfectionnements du bricoleur*, Genève, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, <www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/poinconneur.html>, consulté le 2 décembre 2003.

Maulini, O. et D. Bonneton (2002). *Travail organisé, travail organisant et rendement. Note de synthèse de la séance du 27 mars 2002*, Genève, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, <www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/seminaire/S10_notes_27_03_02.html>, consulté le 2 décembre 2003.

Perrenoud, Ph. (2001). *Espaces-temps de formation et organisation du travail*, Genève, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, <www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_29.html>, consulté le 23 mai 2002.

Perrenoud, Ph. (2002a). L'organisation du travail comme objet de recherche, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, <www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/seminaire/S11_notes_24_04_02.html>, consulté le 2 décembre 2003.

Perrenoud, Ph. (2002b). *O comme organisation, O comme opacité. Notes de synthèse du séminaire LIFE du 4 décembre 2002*, Genève, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, <www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/seminaire/S16_notes_15_01_03.html>, consulté le 2 décembre 2003.

Portante, D., S. Bodé, N. Kneip, P. Lick, D. Petesch, E. Roth et B. Stammet (2002). *Le plurilinguisme auprès des enfants jusqu'à 9 ans : diversité linguistique, apprentissage du Luxembourgeois et entrée dans la littératie*, Walferdange, Institut supérieur d'études et de recherches pédagogiques. Description du projet de recherche FNR/02/05/12.

Rice, J.M. (1912). *Scientific Management in Education*, New York, Hinds, Noble et Eldredge.

Rogoff, B., E. Matusov et C. White (1996). « Models of teaching and learning : Participation in a community of learners, dans D.R. Olson et N. Torrance (dir.), *The Handbook of Education and Human Development*. *New Models of Learning, Teaching and Schooling*, Oxford, Blackwell, p. 388-414.

Staats, A.W. (1996). *Behavior and Personality : Psychological Behaviorism*, New York, Springer.

Taylor, F.W. (1911/1967). *The Principles of Scientific Management*, New York, Norton Library.

Van Lier, L. (2000). « From input to affordance : Social-interactive learning from an ecological perspective », dans J.P. Lantolf (dir.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford, Oxford University Press, p. 245-259.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge, Cambridge University Press.

CHAPITRE



L'organisation du travail partagée avec les élèves

Du plan de travail au contrat… prise de risque

Georges Pasquier
Syndicat des enseignants romands,
georges.pasquier@gmail.com

Une partie du travail de très nombreuses classes des grands degrés de l'enseignement primaire est organisée au moyen de « plans de travail » qui imposent à l'élève un certain nombre de tâches à accomplir tout en lui laissant une plus ou moins grande marge de manœuvre dans leur exécution. Cette forme de présentation et le travail qui en découle permettent à l'enseignant la délégation d'une part d'organisation à l'élève, et à l'élève une plus grande souplesse quant aux différents temps consacrés à chaque activité. Pour s'assurer que l'élève s'engage dans la tâche, un certain nombre d'enseignants concluent un contrat explicite avec lui, même si le plan de travail est bien souvent imposé et si l'élève bénéficie d'une marge de manœuvre et décisionnelle bien réduite en ce qui concerne son organisation personnelle du travail. Reste le principe : les apprenants ont (ou ont l'idée d'avoir) une certaine liberté d'organiser leur travail et l'enseignant peut (ou a le sentiment de pouvoir) ne pas porter tout seul la responsabilité de faire avancer la machine. Mais cette « solution miracle » espérée ne va pas sans heurts ni inquiétudes, parfois du côté des élèves, souvent du côté des enseignants.

L'angoisse de ne pas pouvoir tout maîtriser, l'impression de devoir tout surveiller, contrôler durant ces moments de travail mine souvent la sérénité des enseignants.

1. Des « contrats » partout : comment en est-on arrivé là ?

L'apparition progressive des plans de travail puis des contrats est sans aucun doute à inscrire dans la recherche obstinée de moyens de différenciation de l'enseignement face à l'hétérogénéité croissante des élèves, c'est-à-dire des tentatives de rendre l'école plus active et plus motivante pour chacun d'eux. Ayant eux-mêmes bénéficié d'enseignements très souvent *ex cathedra*, sensibles aux courants de la pédagogie nouvelle, plus constructivistes et davantage centrés sur l'activation de l'élève, secoués par l'évolution de plusieurs d'entre eux qui ne supportent plus d'être passifs en classe, les enseignants ont fait passer en quelques années ce type d'organisation du travail, de tentatives isolées à une pratique quasi généralisée.

La première (et souvent la seule) raison d'organiser un « contrat », c'est-à-dire de proposer aux élèves une liste de tâches à effectuer dans l'ordre de leur choix et de leur permettre de travailler à leur propre

rythme, c'est le temps différencié : tous doivent faire les mêmes travaux, exercices, activités, mais ils ne sont pas contraints de les exécuter dans les mêmes moments, ni au même rythme. Dans ce cas, l'analogie avec les travaux à domicile est criante. Il s'agit de devoirs à l'école. Avec la présence de l'enseignant en plus, et le temps vraiment différencié en moins. En effet, le temps d'école est le même pour tous et certains élèves auront fini leur plan de travail très vite, alors que d'autres n'en viendront jamais à bout. D'où la nécessité pour chaque enseignant d'inventer des stratégies compensatoires : demander aux élèves les plus lents de terminer leur plan de travail à la maison, rajouter des tâches supplémentaires aux élèves rapides, etc., avec cette idée centrale mais toujours trahie de faire faire la même chose à tout le monde.

En même temps, il est important d'admettre que le plan de travail représente une amorce de différenciation, durant laquelle il se passe beaucoup de choses. C'est – autant pour les enseignants que pour les élèves – un apprentissage de l'organisation du travail. Nous traiterons ici en premier lieu de l'apprentissage des enseignants, tout en sachant qu'il dépendra et évoluera en fonction des réactions et des progressions de leurs élèves, dans une logique de cercles tantôt vertueux, mais aussi certaines fois vicieux.

2. L'utopie paralysante

La première cause de perturbation et de souci pour les enseignants est souvent l'angoisse de ne pas arriver à amener tous les élèves à un même niveau de compétences et d'acquisitions. L'idéal de l'homogénéité finale est très présent dans l'institution, comme dans la tête de ses acteurs. L'idée de justice est très forte : Comment peut-on se permettre de ne pas donner la même chose à tous les élèves ? Même positive, la discrimination n'est pas naturellement envisagée.

> La question n'est pas l'égalitarisme mais l'identitarisme : on voudrait que tout le monde fasse la même chose de la même manière au même moment et celui qui ne le fait pas est alors exclu. Il est nécessaire d'adapter l'enseignement à la diversité des personnes ; autrement dit, l'égalité suppose la reconnaissance de la différence. Nous sommes bloqués, enlisés dans ce mythe identitaire qui rapporte chaque individu à une norme unique […].

Voici les mots avec lesquels de Peretti (dans Yggdre et Piolat, 1994, site Web) décrit la difficulté que rencontrent les enseignants se fixant comme but de prendre en compte et de gérer les différences entre leurs élèves.

Même si le poids de la réalité fait très vite abandonner cette obsession d'identitarisme, c'est bien pour arriver aux mêmes buts que des rythmes et des stratégies différents pour des parcours différenciés sont recherchés. Si l'on consent la souplesse dans les moyens, l'égalitarisme, voire l'identitarisme, l'atteinte des objectifs reste de mise. La pensée que la différenciation des parcours n'amène pas forcément à un point commun est donc loin d'être acquise.

Cette idée que les objectifs sont – et doivent obligatoirement être – les mêmes pour tous et qu'on en garantit l'atteinte même et surtout en différenciant les approches est une idée magnifique en soi. Mais c'est une utopie, et peut devenir une utopie paralysante selon l'avis d'un collègue enseignant (Richard, 2001). Lorsqu'un enseignant tente d'articuler l'organisation de son travail scolaire avec la nécessité d'une pédagogie différenciée, lorsqu'il est en outre sensible à la nécessité d'individualiser les parcours d'apprentissage des élèves et lorsqu'il ne parvient pas de surcroît à se libérer de l'obsession de vouloir à tout prix maintenir les mêmes objectifs et maîtrises pour tous, il sera rapidement contraint à choisir entre deux attitudes :

– soit il bascule dans une logique du bachotage et de la contrainte instrumentée ;
– soit il se contente d'objectifs et maîtrises de base, en reléguant les autres au second plan, selon le bon vouloir des élèves ou selon des moments de « grâce ».

Qu'elle soit une simple mode ou qu'elle réponde à des besoins plus profonds, l'organisation selon le principe de plans de travail « égalitaristes » n'en est pas moins vécue comme difficile à gérer et à assumer par les enseignants, et le plus souvent comme frustrante, voire insatisfaisante.

En même temps, faire le deuil de cette utopie semble profondément blesser leur sentiment de justice. Pourtant ce sacrifice n'est en aucun cas un nivellement des espérances, il se fonde bien plutôt sur un inébranlable principe d'éducabilité qui vise à assurer à *tous* les élèves un « socle » qui n'empêche en rien de construire plus haut, bien au contraire.

3. Et mon programme ?

Même si l'institution et l'enseignant se doivent d'assurer un « socle » de compétences et de connaissances, ils se doivent aussi de garantir que chacun de leurs élèves va bien au-delà.

> Les balises sont des seuils minimaux, très concrets, à atteindre par tous les élèves fréquentant le cursus normal de la scolarité au terme de la 2e, de la 6e et de la 9e année. Le but reste bien évidemment de conduire chaque élève le plus loin possible vers l'horizon des objectifs prioritaires d'apprentissage, jamais de s'en tenir aux seules balises (CIIP, 2004, p. 5).

On peut désigner comme incontournables quelques compétences clés (comme la lecture) qui constituent des outils pour l'ensemble des apprentissages, bien que les moyens d'évaluation et des attentes précises quant aux niveaux de performance à réaliser fassent encore trop souvent défaut. En même temps, la majeure partie des compétences de ce « socle » s'avèrent difficilement mesurables, échappent à l'intervention didactique de l'enseignant. Pour la langue écrite par exemple, le goût de lire, l'attitude envers le livre, sont autant de facteurs collatéraux mais importants. L'autonomie, la prise d'initiatives et l'esprit de recherche sont d'autres exemples que l'on cite souvent. La prise en compte et la prise de conscience de la richesse et de la pluralité des formes et des modalités des apprentissages – tant formels qu'informels – réalisés au gré d'approches souvent très différenciées sont indispensables à la sérénité des enseignants. Mais même s'ils reconnaissent intuitivement cette richesse, la plupart d'entre eux auront, face à l'exigence d'une pédagogie toujours plus et mieux différenciée, une réaction semblable : *C'est bien joli, mais quand est-ce que je fais le programme* ?

En fin de compte, c'est l'exécution du « programme » qui réussit le mieux à rassurer l'enseignant : *J'ai fait le programme, j'ai rempli mon contrat, les dysfonctionnements observés sont probablement dus à des paramètres sur lesquels je n'ai que peu de prise, et dont surtout je ne suis pas responsable.* L'enseignant ne se permettra guère d'admettre (même aux moments de franchise maximale envers soi-même ou envers un collègue proche) que les objectifs du programme ne peuvent être atteints que par une minorité d'élèves, en dépit d'un investissement maximal en temps et en énergie de leur part et de celle de leurs enseignants. Autrement dit : dans la mesure où le « programme » ne peut être réalisé dans ses moindres détails, il peut paraître bien plus

important de veiller à la réalisation d'un certain nombre d'apprentissages fondamentaux, bien plus utiles pour la vie future des élèves. Une partie de ces apprentissages sont étroitement associés à la vie quotidienne de la classe. Car qui dit vie de classe, dit complexité, dit interactions humaines, dit projets communs, dit attentes institutionnelles explicites, partagées, assumées, construction de compétences de citoyenneté – ce qui est loin d'être la priorité des plus fervents « gardiens du programme ». Lorsque l'enseignant est par contre en permanence obnubilé par ce respect du programme, et de fait constamment confronté au constat qu'il ne pourra, ne saura tout faire pendant la trentaine d'heures que les élèves passent en classe, chaque semaine, comment pourrait-il encore trouver du temps pour construire un espace de liberté, de négociation, d'apprentissage de l'autonomie et de collaboration ?

4. Vouloir tout superviser

Une autre angoisse fréquente des enseignants qui se lancent dans une organisation du type « plan de travail » consiste à se sentir très vite débordé faute de ne pouvoir tout maîtriser. Cette volonté de tout voir, de tout contrôler, superviser, ce besoin de maîtriser tout ce qui se dit et se fait, s'associent à l'angoisse du temps mort, du temps perdu et de l'inefficacité, et à l'angoisse de l'évaluation et du rendre compte. Il ne s'agit pas ici d'une volonté morale (besoin de connaître et de contrôler ce qui se fait), ni même d'une volonté visant à faire en sorte que de réels apprentissages puissent être réalisés, mais plutôt d'une volonté activiste et économique : *Pendant ce temps de travail, il faut qu'il se soit passé quelque chose*. La rentabilité et l'efficacité sont bien évidemment de la responsabilité de l'enseignant. Il répond de la marche de sa classe vis-à-vis de la société et de l'autorité. S'il décide d'abandonner, même partiellement, la posture traditionnelle de transmetteur de savoirs – et, de fait, la magistralité –, il se sent obligé de se donner d'autres garanties pour que tout fonctionne. Faire travailler les élèves sur des tâches différentes à des moments différents, il ne peut l'imaginer sans un contrôle sérieux. Il lui faut s'assurer que chacun est à l'œuvre et que les travaux portent leurs fruits.

De plus, l'enseignant le sait bien, quand il est à côté de l'élève, celui-ci a des chances de réfléchir mieux, plus rapidement et davantage que lorsqu'il travaille tout seul. L'idéal voudrait donc que l'enseignant intervienne pour stimuler, pour relancer, chaque fois que c'est nécessaire.

5. Essayer un vrai contrat…

D'aucuns tentent de surmonter ces difficultés en concevant des plans de travail réellement différenciés, souvent très sophistiqués. Ils établissent des listes de tâches à effectuer, dont une partie est commune à tous les élèves, mais qui pour le reste sont différentes tant quantitativement que qualitativement, selon leurs potentialités et modes de progression. Dans la mesure où ce type de démarche contraint à faire le deuil du sacro-saint égalitarisme, heurte parfois les parents et souvent les élèves eux-mêmes – lorsque les contenus ont plus d'importance que les compétences attendues – les soupçons d'inéquité ne tardent pas à se manifester. Un plan de travail différencié imposé par le maître peut être vite suspect. Mais s'il est en partie construit avec l'élève, il devient beaucoup plus digeste. Pour cette raison, et pour aller dans le sens d'une plus grande prise en compte du projet par l'élève, certains en arrivent à organiser leur travail en l'articulant sur de véritables « contrats ».

6. Un contrat qui les dépasse

Il n'est pas possible de conclure un réel « contrat » avec les élèves parce que la situation scolaire place les contractants dans une convention sociale où les jeunes n'ont pas le choix – ils doivent venir à l'école – et où les enseignants sont payés pour exercer un métier. Cette ambiguïté de la situation éducative peut peser très lourd dans la balance en ce qui a trait à l'organisation du travail.

La pédagogie de contrat cherche à instaurer un partage des buts et des objectifs des tâches scolaires avec les élèves, aussi explicitement que possible. Il s'agit au fond de tout faire, de tout mobiliser pour que la responsabilité du travail soit en partie assumée par l'élève lui-même.

L'intention est d'impliquer explicitement les élèves dans la définition des buts, des objectifs et la définition des critères d'évaluation des tâches scolaires. Ratifier cette démarche par le « contrat » accorde apparemment à l'apprenant une certaine liberté de choix. Mais ce contrat s'avère souvent n'être qu'une version *bis* du plan de travail, qui apparaît certes sous une forme plus ouverte, certes plus responsabilisante, mais tout en restant fermement inscrit dans le *contrat didactique.* Un contrat didactique qui « préexiste à la situation didactique et ne s'explicite qu'à l'occasion de ses ruptures ». Cela non pas parce que l'enseignant chercherait à cacher quelque chose aux élèves, mais parce que « lui comme eux sont liés par ce contrat qui les dépasse et qui caractérise la situation d'enseignement » (Astolfi, Peterfalvi et Vérin, 1998, p. 29).

Pour que l'enseignant puisse mesurer les limites, mais aussi les apports possibles des contrats scolaires qu'il met en place, il lui importe de savoir que ceux-ci s'inscrivent dans un contrat didactique qui le dépasse et dont il doit bien saisir les données. Ceci l'aidera non seulement à ne pas s'enfermer dans des attentes irraisonnées, mais aussi à comprendre à quel point toute la démarche est peut-être bien davantage éducative que didactique, qu'elle se construit petit à petit et avec des élèves dont les niveaux d'implication sont parfois très éloignés les uns des autres, et que le processus importe davantage que le contenu. Même si le contrat scolaire n'est pas un véritable contrat, il est important que toute une part des activités dont il se compose puisse peu ou prou venir de l'élève lui-même – ou que celui-ci parvienne autant que possible à les faire siennes.

Entre ce qu'il demande explicitement et ce qu'il tente d'obtenir par l'implicite, l'enseignant est sans arrêt tiraillé. Tout ce qu'il met en place pour que l'élève prenne des initiatives et fasse lui-même des découvertes contribue aussi, en fin de compte, à priver celui-ci de conditions nécessaires pour qu'il y arrive. Parce que des obstacles épistémologiques empêchent les élèves de pouvoir réellement partager le projet didactique. Pour le dire avec Meirieu (1990) : il est impossible aux élèves de savoir ce qu'ils doivent savoir avant de le savoir. Le maître doit donc amener les élèves à prendre en compte et décider d'assumer certains de leurs apprentissages qui *a priori* leur sont étrangers. Le contrat pédagogique est certes un outil et doit être traité en tant que tel. Mais bien davantage que le simple recours à l'outil, c'est le processus d'élaboration d'un contrat hypothétique (Brousseau, 1986) qui importe. Et il est indispensable que l'enseignant comprenne

cela afin qu'il n'accorde pas une importance excessive à l'outil, mais gagne au contraire en sérénité et en confiance dès lors qu'il parvient à maîtriser les véritables enjeux.

7. Vers un contrat plus évolué

Pour certains enseignants, les contrats sont une démarche trop individuelle, ils isolent trop les enfants qui ne parviennent pas à atteindre les objectifs fixés et ressemblent trop aux devoirs. D'où leur idée de revenir à un système d'ateliers qui est en même temps délivré de l'obsession de l'évaluation certificative. Ils mettent en place des « coins de travail », dans le cadre desquels une sorte de contrat collectif est négocié et rédigé avec l'ensemble de la classe. Un portfolio particulier peut décrire la manière dont chaque élève gère son parcours dans les différents ateliers.

Le contrat est conclu à partir du choix d'un certain nombre d'activités. Dans la mesure où ces dernières ont été préparées en commun, les élèves savent quelles sont les compétences qu'ils pourront y développer. Ces ateliers et ces coins de travail offrent l'occasion à l'enfant d'exercer des activités ne se limitant pas uniquement au remplissage de fiches papier-crayon, mais sont en même temps fondés sur un fonctionnement qui aboutit à un rendre compte qui ressemble moins à une autoévaluation qu'à une « autodescription » de l'apprentissage effectué.

Se départir de l'obsession de tout maîtriser ne signifie pas pour autant que l'enseignant abandonne toute autorité en matière d'enseignement-apprentissage. Il lui appartient de décider des objectifs, des priorités et de l'organisation du travail scolaire, même s'il discute et négocie ses décisions avec ses élèves. De même, il garde la maîtrise des outils, même s'il accepte de faire le deuil d'un contrôle complet de leur mise en œuvre. Reste la question du travail effectif de l'enseignant durant ces périodes de contrat-ateliers. Plutôt que de papillonner et de vouloir être partout sans jamais être nulle part, l'option de l'« atelier prof » semble prometteuse, car elle lui permet de prendre en charge l'évaluation des processus de travail en cours.

8. Les bienfaits de l'« atelier prof »

Des recherches ont montré que, sans aucun investissement supplémentaire, on pourrait obtenir une bien meilleure réussite en optant pour un système de préceptorat. Meuret (2004, p. 6) évoque à ce sujet les travaux de Bloom :

> En 1975, Benjamin Bloom (1984) a conduit une expérience célèbre dans le milieu des sciences de l'éducation. Il a comparé, sur une durée de 15 h d'enseignement et ceci dans plusieurs disciplines, la progression d'élèves identiques au départ à tous égards selon qu'ils étudiaient dans des classes normales de trente élèves ou avec des précepteurs très bien formés. Le résultat fut que l'élève moyen du groupe avec précepteur atteignait un niveau dépassé par seulement 2 % des élèves du groupe de contrôle, et que la dispersion des performances était deux fois plus faible dans le groupe avec précepteur qu'avec le groupe de contrôle. Cela signifie que nous pourrions, à coût égal, concevoir des systèmes éducatifs beaucoup plus égalitaires : il suffirait, au lieu que la scolarité des élèves forts dure 25 ans et celle des faibles 10 ans, dans des classes de 25 élèves, de reconvertir en précepteurs tous les professeurs et agents actuels, pour des scolarités qui dureraient un an seulement.

Quoi qu'on en pense, la démonstration de l'efficacité des temps que passe l'enseignant seul à seul (ou en petit groupe) avec les élèves n'est plus à faire. Pour cette raison, il est vital que l'organisation du travail lui permette ce face à face d'une façon ou d'une autre. D'aucuns l'ont fait ou le font, intuitivement. Avec une démarche de contrat ou en ateliers, il est assez facile d'« occuper » l'ensemble de la classe à des tâches pratiquement autogérées ou assumées en grande autonomie, et de pouvoir ainsi se libérer complètement pour un élève (ou plusieurs d'entre eux) en se retirant à l'« atelier prof ». Ce dernier est un lieu de travail privilégié où l'enseignant et un élève (ou plusieurs élèves) peuvent travailler ensemble sans être dérangés. Consolidation, reprise, travail particulier, activité d'évaluation, d'expression, entretien opportun, le travail à l'« atelier prof » peut prendre toutes sortes de formes et viser toutes sortes de finalités. Ce peut être pour l'enseignant un formidable instrument de différenciation. Ce peut et ce doit être aussi pour lui une occasion de faire son travail de contrôle de la progression de l'élève d'une manière plus ponctuelle mais infiniment plus approfondie que dans une logique habituelle de gestion de classe.

L'« atelier prof » offre un avantage évident au détriment d'une vision complète des activités dans les autres lieux de la classe. Organiser et favoriser l'« atelier prof », c'est faire le deuil de la maîtrise totale de ce qui se passe dans les autres ateliers ou dans le reste de la classe, qui continue à travailler dans le cadre des contrats. Mais c'est aussi prendre les élèves à témoin, leur faire sentir l'importance et les bienfaits d'une telle articulation. C'est leur faire comprendre autant la valeur de leur travail autonome et de la confiance qui leur est accordée, que le sérieux et la densité du « travail prof » qu'ils font près de lui et durant lequel ils peuvent et doivent profiter de la disponibilité de l'enseignant à leur égard.

Là encore, l'enseignant trouvera ce moment « atelier prof » ou « atelier table » toujours trop court et frustrant, toujours inachevé. Mais, bien souvent, cet apparent manque sera compensé par la qualité des activités qui y auront été menées et la certitude de récolter des informations sur les apprentissages de chacun des élèves, plus riches que toutes celles qui auront pu être recueillies autrement. Il saisira cette occasion de pouvoir questionner chaque élève par rapport au travail que celui-ci aura réalisé dans les ateliers ou dans le cadre de son contrat individuel. La valeur des informations recueillies à la « table prof » et la densité des apprentissages et des échanges qui s'y déroulent sont de nature à conforter l'enseignant, qui parvient non seulement à faire travailler, mais également à faire apprendre ses élèves.

9. Le retour à l'élève

Pour pouvoir en conscience se départir de cette obsession de la maîtrise de tout, partout et en tout temps, il faut d'une façon ou d'une autre que les élèves en prennent le relais, qu'ils prennent en charge, au moins partiellement, ce souci d'efficacité. Malheureusement, pour construire cette prise de relais, il faut du temps et un important investissement de part et d'autre (c'est une action éducative). On peut faire autrement, mais on tombe alors vite dans le piège du contrôle surinstrumenté et qui n'a d'« auto » que le nom.

C'est l'enseignant qui peut dire si l'élève a réussi, mais il faut qu'il retourne à celui-ci et le charge de dire comment a eu lieu le déroulement, comment il s'y est pris, ce qu'il a découvert. L'atelier

permet aux enfants de faire des choix et de parler de leur travail, d'expliquer ce qu'ils ont fait. C'est ensuite à l'enseignant de faire le bilan par rapport aux attentes.

L'implication de l'élève dans l'évaluation est nécessaire, mais il ne faut pas se tromper de responsabilité. Faire réaliser par l'élève l'analyse de l'atteinte ou non des objectifs ne paraît pas sérieux.

10. L'aspect coopération

La prise en charge des élèves les uns par les autres est une piste efficace qui permet à l'enseignant de se rendre plus disponible pour ceux qui en ont besoin. Il y a l'exemple du soutien des enfants allophones dans le cadre d'un atelier, mais, plus généralement, tout atelier se fait en coopération, et le simple plan de travail peut aussi être assumé en équipe.

Pourtant, les enseignants sont loin d'exploiter à fond les bienfaits de la coopération, par crainte de voir tel ou tel élève ne pas s'impliquer complètement dans chacune des tâches, par souci aussi de l'évaluation. On pense souvent que celle-ci ne peut être qu'individuelle et effectuée par l'enseignant. Et l'on est obsédé par la vérification détaillée de ce que chacun a appris. C'est-à-dire : on *voudrait* le faire, mais on sait en même temps que ce n'est guère possible. Car en réalité, l'enseignant n'a pas besoin à tout moment de savoir exactement ce que chacun apprend pour gérer sa classe. Est-ce qu'il ne faut pas résister plus qu'on ne le fait à l'obligation des évaluations systématiquement individuelles ? Le poids de l'évaluation est énorme surtout parce qu'on ne veut pas évaluer collectivement. Quand un film est réalisé, on juge le film, pas le travail de chaque participant, même si celui-ci peut être apparent çà et là. Quand on juge le projet, on juge aussi les capacités de chacun à s'insérer dans un projet. On devrait développer le projet d'un élève en exerçant sa capacité à se faire aider et à s'entourer des personnes et des outils nécessaires.

En acceptant que des élèves travaillent ensemble, l'enseignant prend des risques, et lorsqu'il prend des risques, son besoin de vérification et de contrôle va en augmentant, car trop souvent l'impression de ne plus rien maîtriser l'emporte. C'est à ces moments-là qu'il faut distinguer entre contrôle tout-puissant et maîtrise. L'enseignant *peut* maîtriser l'organisation du travail scolaire et il est utile qu'il le fasse. Le contrôle de tout ce qui se fait, se dit, se passe ne peut par contre

être total, il en deviendrait totalitaire. Il est donc important que l'enseignant fasse son deuil à ce propos, apprenne à lâcher prise, admette qu'il ne peut être omniprésent, que les élèves en profiteront de toute manière pour prendre leur aise, aussitôt qu'il aura le dos tourné, et développer des stratégies pour essayer de contourner son besoin de tout surveiller à tout instant.

Il peut ici s'avérer utile de mettre en place une série de mesures qui déplacent le contrôle vers les élèves eux-mêmes. La délégation, d'abord : ce n'est plus l'enseignant qui contrôle directement, il délègue ce contrôle aux élèves qui devront en rendre compte, plus tard. Certes, il devra à nouveau intervenir à un moment donné et « socialiser » la question, en faire un objet de responsabilité collective : *Est-ce que vous apprenez quelque chose là, qu'est-ce que vous apprenez, réellement ? Est-ce que c'est votre préoccupation d'apprendre en ce moment précis ?* La « table prof », ensuite : cet endroit physique de dialogue peut devenir un lieu de régulation efficace car les élèves savent que s'y rendre leur permet d'obtenir des informations importantes, voire de recevoir des feedbacks sur le travail accompli. Le portfolio, enfin : c'est un document qui rassemble toutes les traces confirmant la progression de l'élève et qu'il est invité à reprendre régulièrement pour mesurer et commenter le chemin parcouru.

Pour sa propre sérénité tout autant que pour celle des élèves, l'enseignant doit éviter les accusations de laxisme lorsqu'il discute avec eux les efforts consentis et le chemin qui reste à parcourir. Sans les culpabiliser, il faut en même temps les pousser afin qu'ils apprennent. Le plan de travail, l'atelier, ce sont des lieux où l'on travaille et où l'on apprend ! Le vouloir, c'est déjà faire la moitié du travail. Les plus beaux moyens d'enseignement, le plus beau matériel ne suffisent pas si l'enseignant ne sait pas les exploiter et en faire des occasions d'apprentissage.

Inversement, se dégager de toute velléité de toute puissance ne signifie pas qu'il faut se désintéresser de ce que les élèves font ici ou là. Il s'agit de rester dans un état d'attention constant, afin de garder la maîtrise du dispositif et afin de vérifier à tout moment son adéquation par rapport aux apprentissages visés, sans pour autant vouloir à tout instant contrôler ce qui se dit ou fait partout. La maîtrise du dispositif dans sa globalité passe par des pointages, des vérifications aléatoires pour s'assurer que les élèves sont bien engagés dans telle ou

telle tâche, des recentrations, des questionnements et des explications plus pointues aussitôt que l'enseignant s'aperçoit que cela s'avère nécessaire.

11. Le contrat comme instrument d'évaluation

Le grand progrès des réformes de ces dernières années est sans doute dans un pays « docimalgique » comme la Suisse, l'avancée de l'évaluation formative. La première tendance (bien ancienne) a consisté à adapter l'évaluation certificative par rapport à une logique de la réussite : il s'agit désormais de tout mettre en œuvre pour atteindre les objectifs d'apprentissage, avec la possibilité de déclarer : *Ce fut une épreuve complètement ratée, on ne la compte pas et l'on recommence*. Trop souvent, la valorisation de l'évaluation formative (accompagnée d'une instrumentalisation excessive) a d'autant plus compliqué et alourdi la tâche des enseignants qu'ils étaient contraints de maintenir l'évaluation certificative ou informative. La sagesse pousse à envisager aujourd'hui une évaluation formative beaucoup moins formelle et beaucoup plus liée à la régulation pendant la situation d'apprentissage. En ce sens le « contrat » peut être un formidable outil d'évaluation formative et également informative.

Au travers du « contrat », en effet, et au travers des multiples tâches qu'il contient, l'enseignant observateur peut se faire une idée de la progression et des difficultés de l'élève, non seulement face au contenu et par rapport aux compétences que la tâche demandée est censée développer, mais aussi dans la façon d'aborder le problème, de mobiliser les ressources, de se débrouiller ou de demander de l'aide. Le « contrat » peut permettre une telle observation, mais ne l'offre pas systématiquement, ni d'emblée. Là aussi, l'enseignant doit renoncer à vouloir tout observer, mais avec un peu d'habitude, il saura faire les pointages qu'il faut et quand il le faut, comme il saura aussi rendre peu à peu les élèves sensibles à l'importance de telles évaluations (et des autoévaluations).

Un autre aspect très intéressant est le versant informatif de l'évaluation. Pour l'enseignant qui s'oblige à des commentaires systématiques au terme de chaque projet de contrat – commentaires adressés à l'élève, mais communiqués également aux parents –, il s'agit d'un formidable outil de relation famille-école et d'une occasion de suivi de la progression de l'élève, suivi qualitatif d'une autre nature que

les simples classeurs de tests et d'épreuves dont on se contente trop souvent. Se servir du contrat aussi comme d'un outil d'évaluation (de manière simple, non scientifique, en bref naturelle et sans prétention) c'est faire d'une pierre deux coups, c'est mettre l'évaluation à sa modeste mais indispensable place, c'est donner priorité aux apprentissages tout en les contrôlant.

Si l'élève peut recevoir l'évaluation comme une possibilité de progresser dans les apprentissages, c'est un pas important vers sa réussite.

12. Comment se construit un contrat

L'une des difficultés les plus souvent rencontrées avec les plans de travail est celle de vouloir faire atteindre un objectif par tâche. Le programme (ou du moins celui que l'enseignant pense devoir appliquer) étant généralement articulé en microobjectifs, l'enseignant tend à organiser le travail scolaire de la même façon. Dans la mesure où l'évolution des pratiques a conduit à privilégier l'évaluation par objectifs, l'on constate que celle-ci se compose trop souvent d'une série d'exercices, à leur tour regroupés dans un ensemble qui est censé mesurer la maîtrise d'un objectif déterminé. De la même façon, les plans de travail ont tendance à être présentés en associant à chaque fiche à remplir ou tâche à exécuter l'objectif qu'elle est censée permettre d'atteindre. Or on le sait : aucune fiche ne peut à elle seule conduire à la maîtrise d'un objectif. Ce qui peut paraître pertinent pour l'évaluation l'est sans doute moins pour l'organisation d'un travail scolaire censé faire apprendre. Il est par contre bénéfique que l'élève puisse rattacher le travail qui lui est proposé aux savoirs ou aux compétences dont la maîtrise lui sera finalement demandée. C'est pourquoi, il s'avère plus profitable de mettre en évidence des macroobjectifs, dont le sens apparaîtra peu à peu aux élèves au gré des nombreux ateliers et activités qui leur seront consacrés.

Si l'on pense aux contrats (plus différenciés), ils possèdent généralement une partie commune, semblable pour tous les élèves. Celle-ci semble nécessaire, pour des raisons économiques, mais également dans la logique d'une séquence de travail au travers de laquelle tous les élèves doivent passer. Cependant, il y a une autre manière de réaliser une partie commune : par la planification d'une tâche

collective, à l'image de la construction d'un mur : chacun sa brique. Le contrat peut donc aussi être l'occasion d'un projet commun, dans lequel chaque élève aura réalisé une partie bien à lui.

13. Pour ne pas souffrir de la différenciation

Pour retrouver une certaine sérénité, et ne pas se laisser envahir par les injonctions paradoxales qui parsèment tout cheminement vers une (ré)organisation d'un plan de travail, l'enseignant doit devenir fondamentalement réflexif, tout en s'apprêtant à faire des deuils et des choix. Il doit se persuader qu'on peut pratiquer la différenciation en assumant ses contradictions avec les attentes implicites (réelles ou imaginées) du système. Il doit éradiquer les maladies infantiles de la différenciation que Perrenoud (1997, p. 46) annonce « en voie de disparition » :

– *La planification de l'enseignement en fonction de taxonomies d'objectifs* : on sait maintenant que les grilles d'objectifs sont des outils de régulation *ex-post* plutôt que les organisateurs de situations complexes d'enseignement-apprentissage, qui touchent en général à plusieurs objectifs.
– *La prégnance du modèle de la remédiation et du soutien pédagogique*, selon lequel la différenciation est essentiellement réparatrice et n'intervient que lorsque les difficultés sont importantes, voire irréversibles
– *La confusion entre pédagogie différenciée et préceptorat généralisé*, l'impression que différencier, c'est faire autant de cours particuliers qu'il y a d'élèves.

L'enseignant doit se persuader que pratiquer une pédagogie de contrat, c'est s'impliquer personnellement et à fond dans un chantier complexe, sans rester constamment dans la position de l'arbitre ou de l'évaluateur. C'est susciter un effort collectif, valoriser la coopération, c'est écouter et entendre les résistances des élèves, en tenir compte, c'est encourager et guider les apprentissages, sans qu'il y ait de méthode toute faite pour y parvenir, ni de sécurité absolue d'être sur le bon chemin.

La pédagogie de contrat ne doit pas être réduite à ses outils. Il n'y a pas de contrat type, ni d'atelier modèle ou de plan de travail idéal, les moyens ne sont que ce que la classe en fera. Même si certains

parmi eux s'avèrent éminemment mobilisateurs, ils doivent rester subordonnés aux intentions. Et les intentions, au-delà de celles qui mettent en évidence apprentissages et éducation, sont aussi celles qui permettent la construction d'une vie de classe dynamique, l'exercice enthousiaste d'un métier difficile, l'acquisition d'une souplesse qui n'est pas innée et qui pourra être utile à chacun des élèves, comme à l'enseignant.

De Peretti, interrogé par Yggdre et Piolat (1994, site Web), évoque les propos suivants de Warren Bennis, compagnon de Kurt Lewin dans la création de la dynamique de groupe :

> Nous sommes entrés dans l'époque de la succession accélérée des systèmes sociaux temporaires. Il faut la vivre, ce qui suppose des enseignants qui ne soient pas ritualisés, rigides, compassés ; ce qui suppose des structures de travail autres que celles des cours en amphithéâtre, ou des travaux dirigés. Les chefs d'entreprise nous demandent, et ils ont raison, de préparer des individus qui s'adaptent aux changements incessants. Mais, cette souplesse évolutive, cette rapidité n'est pas constituée chez les jeunes, ils sont très « popotes », conditionnés par les manières de travailler, et les routines qui s'établissent. Pour vivre cette époque de changements accélérés, il faut de l'activité, du dynamisme, de la joie d'être, d'apprendre, d'enseigner…

14. Et le plaisir de l'élève…

Un travail efficace et bien réalisé au travers d'un contrat, voire d'un plan de travail, ne peut se faire sans un investissement conséquent de la part de l'élève. Pour réussir à bien planifier ce type d'activité, l'enseignant doit être conscient de ce qu'il peut et doit demander à l'élève et s'y tenir : les devoirs de l'élève sont une pièce importante de l'édifice. Mais l'enseignant ne réussira à bien équilibrer son projet que s'il est conscient également des droits imprescriptibles de l'apprenant, droits que Perrenoud (1994) a soigneusement énumérés et détaillés dans son article « Les droits imprescriptibles de l'apprenant ou comment rendre le métier d'élève plus vivable » :

1. Le droit de ne pas être constamment attentif
2. Le droit à son for intérieur
3. Le droit de n'apprendre que ce qui a du sens
4. Le droit de ne pas obéir six à huit heures par jour

5. Le droit de bouger
6. Le droit de ne pas tenir toutes ses promesses
7. Le droit de ne pas aimer l'école et de le dire
8. Le droit de choisir avec qui l'on veut travailler
9. Le droit de ne pas coopérer à son propre procès
10. Le droit d'exister comme personne

Car, comme le souligne ce même auteur :

> Nul n'apprend vraiment, durablement sous la contrainte, dans la peur ou le stress, l'ennui ou le non-sens. La véritable difficulté, c'est d'aller seul à contre-courant. On « hérite » alors d'élèves que leur culture, produit de leur expérience scolaire, rend incapables de revenir à un rapport ludique et détendu au savoir. Le temps d'une année scolaire est trop court pour défaire la passivité, la résignation, le cynisme ou les stratégies de fuite qu'ont engendrés des années de scolarité. D'où l'importance d'aller vers les pédagogies actives et les didactiques nouvelles dans le cadre d'une équipe et d'un projet d'établissement, avec une cohérence sur l'ensemble du cursus et l'accord de l'institution. (Perrenoud, 1994, p. 133)

Si l'enseignant doit viser à quitter l'angoisse et l'obsession de devoir tout maîtriser, il est responsable aussi de faire en sorte que l'organisation du travail ne vire pas au cauchemar pour les élèves. Apprendre peut être douloureux, mais ce peut être aussi source de plaisir et d'enrichissement. L'organisation de contrats peut y participer, si l'on en fait une pratique intelligemment réflexive.

Bibliographie

ASTOLFI, J.-P., B. PETERFALVI et A. VÉRIN (1998). *Comment les enfants apprennent les sciences*, Paris, Retz.

BROUSSEAU, Y. (1986). « Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques », *Recherche en didactique des mathématiques*, *Recueil 7.2*, Grenoble, La Pensée sauvage, p. 53.

MEIRIEU, Ph. (1990). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris, ESF.

MEURET, D. (2004). « Mesurer l'équité des systèmes éducatifs : pourquoi, comment ? », *Éducateur*, vol. 8, p. 6.

CIIP – Conférence internationale de l'instruction publique de la Suisse et du Tessin (2004). *PECARO – Le plan cadre romand pour la scolarité obligatoire*, <www.ciip.ch>, consulté le 30 juin 2007.

Perrenoud, Ph. (1994). « Les droits imprescriptibles de l'apprenant ou comment rendre le métier d'élève plus vivable », *Les sciences de l'éducation face aux interrogations du public*, numéro spécial, Cahiers de la Section des sciences de l'éducation, Genève, Université de Genève, p. 123-136.

Perrenoud, Ph. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, Paris, ESF.

Richard, J.-M. (2001). *Organiser l'enseignement en modules, pratiquer la division du travail… Où est mon intérêt ?*, <www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/seminaire/S04_texte_06_06_01.html>, consulté le 25 novembre 2004.

Yggdre, C. et J. Piolat (1994). « Entretien avec André de Peretti », *Les périphériques vous parlent*, Tome 1, <www.lesperipheriques.org/article.php3?id_article=192>, consulté le 13 septembre 2006.

CHAPITRE



Établir et maintenir un bon fonctionnement des groupes d'élèves

Dans un contexte de travail collectif en cycles d'apprentissage

Jean Archambault
Université de Montréal
jean.archambault.3@umontreal.ca

Roch Chouinard
Université de Montréal
roch.chouinard@umontreal.ca

Chantale Richer
Université de Montréal
richerc@csdm.qc.ca

Établir et maintenir un bon fonctionnement des groupes d'élèves dans un contexte de travail collectif en cycles d'apprentissage participe d'une autre logique organique que celle à laquelle les acteurs de l'école étaient habitués jusqu'à ce jour. Plusieurs questions émergent de cette autre logique : de quels groupes d'élèves parle-t-on au juste ? Quel fonctionnement vise-t-on ? Comment le travail collectif des enseignants peut-il s'avérer une ressource pour établir et maintenir un bon fonctionnement de groupe ? Ce sont là quelques questions que nous abordons ici et auxquelles nous tentons d'apporter un éclairage qui tienne compte d'éléments de contexte qui nous apparaissent majeurs : la réforme scolaire et ses injonctions de changement, l'insertion professionnelle des enseignants et la diversité des populations scolaires.

Ainsi, la diversification des populations scolaires et l'augmentation des besoins et des difficultés des élèves alourdissent la tâche d'enseignement. Qui plus est, les enseignants entrent sur le marché du travail, peu outillés pour faire face aux défis que pose cet alourdissement de la tâche. Leur gestion des groupes d'élèves est souvent déficiente. C'est pourtant cette conjoncture qui prévaut alors que des réformes sont à se mettre en place dans les écoles. Demander aux enseignants d'enseigner pour permettre la différenciation de l'apprentissage, de travailler en collaboration, de s'organiser en cycle, de différencier la pédagogie, alors que leur tâche est déjà alourdie par la diversité des besoins des élèves, rend difficile l'appropriation de ces changements.

La gestion du fonctionnement des groupes d'élèves est souvent négligée lorsqu'il est question de mettre en place les réformes. Il s'agit pourtant du talon d'Achille de bon nombre d'enseignants, particulièrement à leur entrée dans la profession. Nous réitérons ici l'importance d'établir et de maintenir un bon fonctionnement des groupes d'élèves et nous examinons comment cette gestion des groupes d'élèves peut s'opérer dans un contexte de travail collectif en cycles d'apprentissage. Nous verrons d'abord qu'au Québec comme dans bien des pays, les injonctions de changement des réformes passent par l'organisation par cycles d'apprentissage et par le travail collectif des enseignants, puis nous examinerons la conjoncture du travail enseignant avec laquelle il est nécessaire de composer. Enfin, c'est dans cette conjoncture et dans le contexte de l'organisation par cycles et du travail collectif que les enseignants devront mettre en place des conditions propices à l'apprentissage, en gérant le fonctionnement des groupes d'élèves. L'importance de ces conditions va de soi. Cependant, leur prise en

compte, dans les réformes, est souvent déficiente, ce qui rend encore plus difficile la construction et l'intégration de ces réformes par les enseignants. Nous verrons comment ils devront préalablement se donner une vision partagée de l'apprentissage, puis établir et maintenir le bon fonctionnement des groupes d'élèves. Cela n'est pas sans modifier profondément l'organisation de leur travail.

1. Un contexte de travail collectif en cycles d'apprentissage

Plusieurs pays occidentaux ont fait le choix d'organiser leur système d'éducation de l'ordre primaire et secondaire en cycles d'apprentissage (Abrantes, 2004 ; Lessard, Archambault, Lalancette et Mainville, 2000 ; Maison des Trois Espaces, 1993 ; Pirard, 2000). C'est aussi le cas du Québec, qui a emboîté le pas à la fin des années 1990. En effet, l'idée d'organiser l'école en cycles d'apprentissage et d'éliminer l'ancienne répartition en années a été retenue par la ministre de l'Éducation du Québec dans un énoncé de politique éducative (Gouvernement du Québec, 1997). Selon cet énoncé, l'école québécoise est organisée, au primaire, en trois cycles de deux ans, et au secondaire, en deux cycles, l'un de deux ans, l'autre de trois ans. Les écoles sont à mettre en place les cycles d'apprentissage au primaire depuis l'année 2000 et au secondaire, depuis l'année 2005. Auparavant, existaient les cycles d'enseignement de trois ans, au primaire, mais ces cycles étaient plutôt d'ordre administratif et n'avaient que très peu d'incidence sur la dynamique des situations d'apprentissage et d'évaluation proposées aux élèves (Tardif, 2000).

Dans l'optique du gouvernement du Québec (1997), l'organisation par cycles d'apprentissage vise entre autres à étendre l'enseignement sur des étapes pluriannuelles qui soient plus respectueuses du développement de l'enfant que les années scolaires traditionnelles. Cette organisation vise aussi à encourager la prise en charge par une équipe d'enseignants de l'ensemble des élèves d'un cycle. Ces deux éléments, c'est-à-dire une organisation de l'école sur des étapes temporelles plus longues et la gestion de ces étapes par des équipes d'enseignants, servent à favoriser la différenciation pédagogique, selon les descriptions et les définitions qu'en donnent les chercheurs qui ont écrit sur le sujet (Archambault, sous presse).

Au Québec, les cycles d'apprentissage correspondent à des périodes de deux ans, et les programmes d'études ont été rénovés en fonction de ces périodes plus étendues, de telle sorte que le passage d'un cycle à l'autre puisse se faire avec souplesse (Gouvernement du Québec, 2001a). De plus, le législateur organise l'école en cycles d'apprentissage de façon à

> favoriser et encourager la constitution d'équipes restreintes d'enseignantes et d'enseignants qui suivraient les mêmes élèves pendant deux ans, ou qui, du moins, assumeraient ensemble l'enseignement du programme d'un cycle (p. 20).

Cette nouvelle organisation implique donc que les enseignants ont davantage à travailler ensemble, à coopérer. En fait, on considère même qu'il s'agit d'une compétence professionnelle à développer au cours de la formation professionnelle à l'enseignement, et en développement professionnel continu (Gouvernement du Québec, 2001b ; Perrenoud, 2000). Compte tenu que la tâche de l'enseignant se complexifie, compte tenu aussi que l'on veuille développer chez les élèves la compétence à travailler en coopération, compétence reconnue essentielle à l'intégration au marché du travail, compte tenu enfin que les valeurs d'entraide et de coopération sont prônées dans les écoles, il n'est plus possible de soutenir, d'un point de vue professionnel, pouvoir travailler seul et posséder seul toutes les compétences pour faire apprendre les élèves. Le partage des expertises est désormais requis, de même que le développement professionnel collectif.

À cet effet, Lessard (2005) fait d'ailleurs remarquer qu'au centre de la réforme de l'éducation, au Québec, on retrouve

> une forte injonction à la collaboration ou au travail collectif, un appel pressant au dépassement de l'individualisme dominant au profit d'une responsabilisation collective des enseignants par rapport à l'enseignement et à l'apprentissage des élèves (p. 435).

Les enseignants sont donc invités à former des équipes qui constituent le noyau de l'intervention auprès des élèves d'un cycle. Cela n'est pas sans entraîner des remous et des réticences. L'individualisme qu'évoque Lessard (2005) est encore bien ancré dans les écoles. Toutefois, l'injonction au travail collectif est forte. Lessard (2005) affirme encore que le travail collectif constitue désormais une norme, en voie d'être adoptée par plusieurs pays partout dans le monde, bref, de s'internationaliser.

Ces injonctions au changement provoquent sans aucun doute des transformations dans l'organisation du travail scolaire. On se demandera alors comment former les groupes d'élèves, alors que le cycle est d'une durée de deux ans ? Comment enseigner à des groupes d'élèves pendant deux ans ? Quand et comment travailler collectivement au fonctionnement du cycle ? Comment exercer la responsabilité des élèves en collégialité ? Et, surtout, comment établir et maintenir un bon fonctionnement des groupes, susceptible de favoriser le développement optimal des compétences des élèves ?

2. Des injonctions de changement dans une conjoncture difficile

Les changements mis en place dans les systèmes d'éducation arrivent au moment même où on observe ce que d'aucuns voient comme une diversification des effectifs scolaires (Gouvernement du Québec, 2001b) et, par conséquent, comme un alourdissement de la tâche d'enseignement. En effet, assurer un bon fonctionnement des groupes d'élèves (Archambault et Chouinard, 2003) fait partie du travail enseignant et s'exerce dans une école qui a souvent du mal à tenir compte des différences des élèves (Perrenoud, 2005), tant au plan de leur comportement que dans l'apprentissage. Les groupes d'élèves sont de plus en plus hétérogènes et comprennent des élèves qui manifestent, d'une part, toutes sortes de différences culturelles, et, d'autre part, toutes sortes de difficultés en rapport avec l'école actuelle : difficultés d'apprentissage, problèmes de comportement, apprentissage d'une langue seconde, difficultés particulières des garçons, etc. Du fait de l'accessibilité de l'école à tous, de l'immigration, de la mondialisation de l'information, du fait de l'intégration des élèves en classe ordinaire, de l'augmentation des exigences de scolarisation, de l'augmentation de la pauvreté, l'école se doit de desservir une population hétérogène. Qui plus est, au même moment, les réformes demandent à l'école de maintenir les exigences de réussite pour tous (Tardif, 2005).

Par ailleurs, on constate que plusieurs enseignants qui entrent sur le marché du travail, ne sont pas adéquatement formés pour faire face à cette hétérogénéité et faire en sorte que tous les élèves apprennent (Darling-Hammond, 2007, Gervais, 1999). De fait, plusieurs enseignants sont peu outillés pour gérer le fonctionnement des groupes d'élèves, alors que ce que l'on nomme « problèmes de comportement »

semble de plus en plus fréquent. En effet, les nouveaux enseignants commencent généralement leur carrière dans des écoles de milieux plus difficiles (Duru-Bellat, 2006). Cependant, les enseignants plus expérimentés trouvent aussi difficiles les interventions qu'ils sont appelés à faire pour contrôler les comportements des élèves, et gagneraient à être mieux outillés.

Dans une telle conjoncture d'alourdissement des difficultés et du manque de formation des professionnels de l'enseignement, il n'est pas surprenant que les injonctions de changement provenant des réformes des systèmes d'éducation atterrissent souvent difficilement dans les écoles : il est malaisé pour un enseignant qui se trouve en situation de survie d'accepter de bonne grâce de travailler en cycle, de collaborer avec les collègues, de différencier la pédagogie et d'assumer en collégialité la responsabilité des élèves du cycle. En effet, comment demander aux enseignants de transformer leurs pratiques alors qu'ils sont aux prises avec des difficultés qu'ils ne savent pas résoudre et qui les submergent ? Cet aspect de la réalité scolaire est souvent négligé lorsque vient le temps de mettre en application les réformes. Cependant, c'est un facteur qui pèse lourd dans la capacité des enseignants d'anticiper le changement et d'y adhérer. C'est pourquoi la mise en place des réformes de l'éducation devrait prendre en compte la difficulté de l'insertion professionnelle de même que la formation initiale des enseignants, et soutenir le développement professionnel des enseignants dans la gestion du fonctionnement des groupes d'élèves.

L'organisation du travail enseignant doit se centrer sur des pratiques pédagogiques qui permettent de différencier l'apprentissage, et ce, par la responsabilité collégiale à l'égard des élèves et par une structure scolaire assouplie au service des besoins d'apprentissage. En outre, cette organisation du travail enseignant ne peut faire fi d'une gestion tout aussi éducative du fonctionnement des groupes d'élèves, ni omettre de s'occuper des comportements mêmes qui compromettent, aux dires de plusieurs enseignants, les possibilités d'apprentissage des élèves. Et il ne suffit plus d'affirmer que des élèves qui apprennent n'ont pas de problèmes de comportement. Il faut plutôt voir à ce que les enseignants soient outillés autant pour établir et maintenir les conditions propices à l'apprentissage que pour utiliser des pratiques pédagogiques qui rendent possible la différenciation des apprentissages.

Puisque c'est en équipe que les enseignants exercent désormais leur rôle, une vision de l'apprentissage partagée par l'équipe s'avère essentielle.

3. Une vision partagée de l'apprentissage au service du bon fonctionnement des groupes

Le travail collectif et les cycles d'apprentissage constituent un levier important pour faire en sorte que les élèves apprennent, et apprennent mieux. Néanmoins, ce levier jouera pleinement son rôle s'il est accompagné d'une pratique pédagogique qui favorise l'apprentissage de tous les élèves. C'est pourquoi, entre les membres d'un cycle d'apprentissage et entre les cycles d'apprentissage, il importe de partager sa vision de l'apprentissage.

Vouloir partager une vision de l'apprentissage oblige chacun à se questionner sur le sens de sa pratique pédagogique et à rendre explicite sa propre vision de l'apprentissage, laquelle joue un rôle fondamental dans ses choix pédagogiques. Dans cet exercice, les collègues du cycle deviennent une ressource précieuse pour l'amélioration des pratiques professionnelles de chacun. Cet exercice est cependant encore inhabituel pour les enseignants et il a des répercussions sur l'organisation du travail enseignant. Ainsi, dans certaines écoles du Québec, le travail collectif est reconnu dans la tâche complémentaire de l'enseignant.

Généralement, les enseignants planifient ce qu'ils ont à enseigner. Une vision partagée de l'apprentissage influence le travail enseignant puisqu'il commande d'autres gestes professionnels que ceux auxquels les enseignants sont habitués. Les enseignants sont ainsi conviés à expliciter leurs choix pédagogiques, à questionner les raisons pour lesquelles certains élèves n'ont pas appris, sans invoquer nécessairement des motifs extérieurs à leur intervention. Ce dialogue professionnel est beaucoup plus complexe qu'une planification d'activités d'apprentissage. Il place au cœur du propos, la pratique pédagogique dans le but de l'améliorer.

Pourquoi discuter sur « ce qu'est apprendre » et sur « comment faire pour savoir si les élèves ont appris » ? Parce que l'apprentissage est l'objet fondamental du travail enseignant et parce que ces deux questions ont un rapport direct avec un bon fonctionnement de groupe. Cette façon de se centrer sur l'apprentissage conditionne

un ensemble de gestes professionnels qui doivent être construits, nommés et partagés par les enseignants d'un cycle, à partir de leur conception de l'apprentissage. Ce travail collectif a un triple effet sur la gestion du fonctionnement de groupe. Il favorise des interventions pédagogiques efficientes, il favorise l'apprentissage des élèves, ce qui diminue les perturbations du fonctionnement du groupe, et il crée au sein de l'équipe une solidarité autour de la réussite professionnelle. Par conséquent, le fonctionnement du groupe des enseignants s'améliore.

Le travail collectif est l'occasion pour les enseignants de construire une pratique pédagogique en traitant d'aspects de l'apprentissage qui se répercutent sur le fonctionnement d'un groupe. C'est ainsi qu'en rapport avec les élèves, ils discutent :

- des interventions à mettre en place pour agir sur le processus d'apprentissage des élèves ;
- du type de fonctionnement qu'ils souhaitent installer dans le cycle ;
- des interventions à mettre en place pour faire apprendre aux élèves tel comportement, tel concept, tel phénomène, telle notion, telle règle en s'assurant que les élèves aient un rôle actif dans le processus ;
- des connaissances requises pour développer les compétences chez les élèves ;
- de la prise en charge par les élèves de leur apprentissage ;
- de l'évaluation comme soutien à l'apprentissage ;
- de l'environnement éducatif souhaité pour favoriser l'apprentissage.

Ils discutent aussi de leurs pratiques :

- des comportements à adopter pour favoriser l'apprentissage et qui requièrent le développement de compétences professionnelles de haut niveau ;
- de la pertinence et de l'efficacité des stratégies d'enseignement ;
- des interventions destinées à maintenir et à rétablir, au besoin, le bon fonctionnement des groupes.

Dans ces discussions, les enseignants doivent tenir compte du fonctionnement des groupes et considérer l'apprentissage des comportements et du fonctionnement au même titre que d'autres types d'apprentissage reliés aux disciplines. Par ailleurs, des élèves qui prennent part à leur apprentissage, qui savent pourquoi faire ce qui est demandé, qui savent qu'ils peuvent obtenir de l'aide, qui sont motivés à apprendre, sont des élèves qui apprennent des comportements qui contribuent au bon fonctionnement d'un groupe. Ils en ont fait l'apprentissage parce que les enseignants qui les guident ont traité le fonctionnement du groupe comme un élément incontournable des apprentissages à effectuer. Ces enseignants sont convaincus de la nécessité de gérer de façon éducative le fonctionnement des groupes d'élèves.

4. La nécessaire gestion éducative du fonctionnement des groupes d'élèves

La gestion éducative de la classe a été développée expressément pour venir en aide d'abord aux enseignants débutants, aux prises avec une insertion professionnelle ardue, rarement soutenue, et qui se fait dans les milieux les plus malaisée, mais aussi pour soutenir les enseignants d'expérience (Archambault et Chouinard, 2003). Elle met de l'avant des principes et des pratiques de gestion du fonctionnement des groupes d'élèves qui sont tout aussi valables dans le contexte plus large du cycle ou du regroupement souple des élèves que dans le contexte traditionnel d'une classe. L'appellation « gestion éducative de la classe » est inspirée du *classroom management* américain auquel nous avons ajouté le qualificatif « éducative » afin de bien faire ressortir qu'il s'agit là d'apprentissages que l'élève doit effectuer pour fonctionner en groupe, et aussi d'apprentissages que l'enseignant doit effectuer pour enseigner à ses élèves comment fonctionner en groupe. Avec les changements dans l'organisation scolaire, avec la mise en place des cycles d'apprentissage et des décloisonnements de groupes, avec le développement du travail collectif des enseignants, la classe n'est plus le seul lieu, ni même le centre des activités des élèves. Les modèles qui se développent actuellement dépassent largement le contexte de la classe. C'est pourquoi nous ferons plutôt référence ici à la gestion, à la mise en place du fonctionnement des groupes d'élèves. Mais les principes qui guident cette mise en place demeurent les mêmes. En effet, que les enseignants aient commencé à travailler en équipe ou

non, que leur responsabilité à l'égard des élèves soit déjà collégiale ou encore individuelle, ils ne peuvent faire l'économie de savoir comment élaborer des règles de fonctionnement, comment enseigner aux élèves ces règles et les comportements qu'elles sous-tendent, comment intervenir pour maintenir les conditions propices à l'apprentissage, comment rétablir ces conditions quand cela devient nécessaire. Cependant, avec les changements, des défis nouveaux se présentent à eux, défis qui modifient sensiblement l'organisation de leur travail : ils doivent négocier avec des groupes d'élèves qui fluctuent selon les besoins d'apprentissage, ils doivent débattre avec leurs collègues de cycle des valeurs à promouvoir, des conceptions de l'apprentissage à mettre de l'avant et des attentes à avoir à l'égard des élèves, et s'entendre avec les collègues sur les bases du fonctionnement des élèves qu'ils veulent mettre en place.

Examinons donc tour à tour comment, dans un contexte de travail collectif et de cycles d'apprentissage, il devient tout aussi nécessaire d'établir le fonctionnement des groupes d'élèves et ensuite de maintenir ce fonctionnement. Mais, auparavant, voyons les postulats éducatifs qui guident la mise en place d'un bon fonctionnement des groupes d'élèves.

5. Les postulats éducatifs à la base de l'établissement et du maintien du bon fonctionnement des groupes d'élèves

L'établissement et le maintien du fonctionnement des élèves en groupes sont régis par un certain nombre de postulats. Ce sont les suivants.

- *L'enfant doit s'adapter au milieu scolaire*. Comme les différents milieux fréquentés par l'élève, le milieu scolaire a ses règles et ses façons de faire. Dès son entrée à l'école, l'enfant doit commencer à s'adapter à son nouvel environnement scolaire et tout au long de sa carrière scolaire, on s'attend à ce qu'il se conforme aux règles de fonctionnement explicites ou implicites du milieu scolaire.
- *L'école doit s'adapter aux acquis et aux besoins des enfants qu'elle dessert*. Les enfants arrivent à l'école différents. Ils ont des acquis différents, des expériences de vie et des cultures différentes, des besoins et des intérêts différents. Si l'école veut assurer le

développement optimal des enfants qu'elle accueille, elle doit tenir compte de ces différences, dans les interventions pédagogiques, certes, mais aussi dans l'accueil, dans la relation et dans les gestes éducatifs que ses membres entretiennent à leur égard.

- *L'établissement et le maintien du bon fonctionnement des groupes d'élèves correspondent au développement de compétences sociales*. Bien fonctionner en groupe, c'est mobiliser des compétences relationnelles, de fonctionnement en groupe, de communication, d'entraide et de coopération, et, à l'école, des compétences reliées au métier d'élève. Ces compétences sont d'ordre social.
- *L'adaptation de l'enfant à son milieu scolaire fait appel à des apprentissages complexes*. Développer des compétences sociales implique de construire des connaissances de plusieurs ordres qui constitueront des ressources pour ces compétences. L'enfant doit apprendre à relier ces connaissances et à les utiliser à bon escient, en combinaison avec des ressources externes, dans des contextes sociaux différents. Il s'agit donc pour lui d'effectuer des apprentissages complexes.
- *L'école doit enseigner aux élèves ces apprentissages complexes*. Longtemps on a cru qu'il suffisait de dire aux élèves comment se comporter pour qu'ils sachent le faire. On sait maintenant que l'école doit aussi enseigner aux élèves ces apprentissages complexes. Par ailleurs, le processus par lequel l'enfant effectue ces apprentissages complexes est semblable à celui par lequel il acquiert des connaissances et développe des compétences dans les disciplines scolaires.
- *Ces apprentissages complexes nécessitent que l'élève soit placé dans des situations où il pourra interagir avec les autres élèves*. Puisqu'il s'agit d'aider l'élève à développer des compétences sociales, les interactions avec d'autres élèves s'avèrent essentielles. Par ailleurs, le fait de pouvoir interagir avec les autres élèves favorise la construction des connaissances et des habiletés et de même, l'apprentissage de l'élève.
- *La démarche d'enseignement doit favoriser la prise en charge, par l'élève, de ses apprentissages*. La prise en charge par l'élève de ses apprentissages est une condition essentielle à la différenciation de l'apprentissage. En effet, plus l'élève connaît et régule son processus d'apprentissage plus ses besoins en apprentissage ont des chances d'être comblés.

Voyons maintenant comment ces postulats prennent forme dans l’établissement et dans le maintien du bon fonctionnement des groupes d’élèves.

6. L’établissement, en équipe-cycle, du fonctionnement des groupes d’élèves

Enseigner dans un cycle d’apprentissage et assouplir l’organisation scolaire laissent la porte ouverte à de multiples façons de travailler avec les élèves. Ainsi, des enseignants préféreront suivre leurs élèves pour toute la durée du cycle, alors que d’autres évolueront plus facilement en groupes multiâges. Des enseignants pratiqueront le coenseignement, à deux ou plus, et deviendront coresponsables d’un groupe d’élèves. Enfin, la plupart verront dans le décloisonnement des groupes d’élèves des occasions de regrouper ceux-ci différemment, selon leurs besoins d’apprentissage (Archambault et Richer, 2007).

L’éclatement de la classe comme seule façon de regrouper les élèves fait donc en sorte que plusieurs enseignants peuvent, par exemple, se retrouver avec un grand groupe d’élèves. De même, un enseignant du cycle peut se retrouver avec un groupe d’élèves qui sont différents de ceux avec lesquels il travaillait hier et de ceux avec lesquels il travaillera demain. On tente de regrouper les élèves selon leurs besoins d’apprentissage et cela fait en sorte que les groupes peuvent être tantôt très grands (tous les élèves du cycle, par exemple), tantôt plus petits, mais surtout, différents. Voilà pourquoi l’équipe-cycle doit s’entendre sur la façon dont fonctionnera le cycle. Elle aura à prendre des décisions, tant sur son propre fonctionnement que sur celui des élèves. Par exemple, on devra préciser quand et comment refaire les groupes d’élèves et selon quels critères, quels comportements sont attendus des élèves dans le groupe, lors des déplacements, quels comportements ne sont pas tolérables puisqu’ils nuisent à l’apprentissage ou mettent quelqu’un en danger, on devra s’entendre sur la façon d’exercer la responsabilité des élèves en collégialité, etc. Nous examinerons donc ici les attentes de l’enseignant envers les élèves et celles du milieu à son égard, l’élaboration des règles de fonctionnement ainsi que l’enseignement du fonctionnement des groupes d’élèves.

6.1. Les attentes

Les décisions sur son propre fonctionnement et sur celui des élèves, l'équipe-cycle les prendra d'autant plus facilement que chacun de ses membres aura clarifié pour lui-même et rendu explicites, non seulement ses attentes envers les élèves, mais aussi les attentes de ses collègues du cycle et les attentes plus larges de son milieu à son égard. Cet exercice n'est pas facile, surtout qu'il nécessite de devenir conscient de sa perception des attentes des autres à son égard. En outre il requiert l'explicitation de ses valeurs éducatives, de sa conception de l'apprentissage et de l'élève qui apprend, et de ses exigences à l'égard de ses élèves. Cet exercice est cependant essentiel puisque plusieurs points de contradiction peuvent exister et rendre le travail de l'enseignant moins efficace. En effet, il arrive que des attentes qu'entretient l'enseignant entrent en contradiction avec les attentes du milieu, selon la perception qu'en a l'enseignant. Dans le contexte d'un travail collectif, ces points de contradiction sont multipliés.

Un exemple de point de contradiction consisterait pour l'enseignant à croire que la direction de l'établissement s'attend à ce que son groupe d'élèves agisse de façon ordonnée et en silence, alors que ses propres attentes l'inciteraient à concevoir pour ses élèves que parler et bouger sont nécessaires pour apprendre. Si l'enseignant n'en prend pas conscience, ces attentes contradictoires peuvent cohabiter et celui-ci peut continuer à fonctionner dans sa classe. Mais il risque un jour ou l'autre de sentir un malaise à cause de cette contradiction. Et puisqu'il s'agit de collaborer avec les collègues, de partager les groupes d'élèves et de pouvoir travailler éventuellement avec tous les élèves du cycle, ces attentes doivent être exprimées et discutées. Le cycle doit en effet en arriver non seulement à une conception commune de l'apprentissage, mais aussi à une position commune quant aux exigences à l'endroit des élèves.

6.2. L'élaboration des règles de fonctionnement

Une fois les attentes clarifiées et exprimées et une fois les exigences négociées entre les membres de l'équipe-cycle, il s'agit d'élaborer les règles de fonctionnement ainsi que les procédures qui s'y rattachent. Les règles, les procédures ainsi que les comportements qu'elles impliquent découlent de ces attentes et de ces exigences. Il s'agira essentiellement de décrire, par les règles, les grands principes de

fonctionnement que l'équipe-cycle entend promouvoir, et de préciser les comportements auxquels on s'attend de la part des élèves, dans les contextes où ils auront à se déployer.

La participation des élèves n'est pas à négliger dans l'élaboration de ces règles et procédures. En effet, puisqu'il s'agit essentiellement de leur fonctionnement et que l'on doit viser à ce qu'ils puissent agir de façon autonome, la discussion sur la pertinence des règles, en général, et sur la nécessité de telle ou telle règle peut être précieuse. Il y a fort à parier que des élèves ayant contribué au choix des règles de fonctionnement risquent bien moins de les transgresser. Il y aura cependant lieu d'être créatif quant à la participation des élèves : alors qu'auparavant, chaque enseignant décidait du degré de participation de son groupe classe et de la façon de faire participer les élèves, cette décision devrait être prise en cycle, ce qui implique que la participation des élèves fasse l'objet de discussions et de négociations. Encore ici, des valeurs, des croyances et des façons de faire peuvent se heurter. Cependant, il importe de trouver un terrain d'entente et de favoriser la participation de tous les élèves du cycle.

Dans ce cas, les activités n'ont pas toujours à être faites en grand groupe. Elles peuvent très bien se faire en plus petit groupe avec un seul enseignant ou autrement, sachant que chacun fait concourir les élèves à l'élaboration du fonctionnement du cycle. Les contributions de chacun des groupes peuvent ensuite être mises en commun et redistribuées aux élèves, qui en verront ainsi les retombées pour le cycle. Le même défi du regroupement des élèves se pose donc ici. En effet, que ce soit pour le développement des compétences disciplinaires ou pour celui des compétences sociales sollicitées dans le fonctionnement de groupes, les enseignants auront à organiser les regroupements d'élèves afin qu'ils permettent de leur offrir les situations d'apprentissage les plus fécondes possible. Il s'agit là d'un défi d'« ingénierie » sociale que doivent relever les enseignants du cycle, défi qui n'existait pas auparavant puisque les modalités de regroupement des élèves étaient fixées par groupe classe, et ce, pour toute l'année.

Enfin, après avoir choisi les règles de fonctionnement de groupes, il s'agira maintenant de les enseigner.

6.3. L'enseignement du fonctionnement

Le fonctionnement en groupe doit être appris par les élèves. En effet, on ne peut présumer que le seul fait de décrire et d'énoncer les règles de fonctionnement, les procédures et les comportements suffisent pour que les élèves se les approprient, même s'ils ont participé à leur élaboration. On devra au contraire enseigner, comme on le fait pour les connaissances reliées aux compétences disciplinaires, les façons de se comporter. Cette idée tranche avec la pratique habituelle où l'on prend souvent pour acquis qu'il suffit de dire aux élèves comment se comporter pour qu'ils sachent le faire.

Pour enseigner le fonctionnement en groupe aux élèves, on devra d'abord faire activer leurs connaissances antérieures et tenir compte de ce qu'ils connaissent sur le sujet pour leur proposer des activités d'apprentissage pertinentes. Ces activités d'apprentissage comprendront des stratégies comme le modelage et la démonstration des comportements, la pratique guidée, la pratique autonome, et devront faire partie du travail enseignant, dès le début de l'année scolaire. Ces activités d'apprentissage mériteraient d'être planifiées en équipe-cycle et travaillées en cycle. En effet, puisque les règles de fonctionnement ont été établies en cycle, les enseignants devront ici aussi négocier les formations de groupes et l'utilisation des stratégies d'enseignement. Se partagera-t-on les élèves, à un moment donné, pour travailler des règles de fonctionnement différentes ? Ou préparera-t-on une activité de grand groupe (par exemple, pour les déplacements à l'intérieur de l'école) ?

Par ailleurs, les enseignants verront à utiliser telle ou telle stratégie d'enseignement selon les besoins d'apprentissage des élèves, de façon à bien faire ressortir le sens des apprentissages à effectuer. Puisque les besoins d'apprentissage risquent d'être différents d'un élève à l'autre, les enseignants pourront différencier les approches, entre autres en formant des groupes de besoins, en favorisant l'apprentissage entre pairs et en donnant aux élèves la possibilité de faire des choix de comportements à développer et de stratégies à utiliser.

7. Le maintien du fonctionnement des groupes d'élèves

Le travail collectif ne se limite pas à l'établissement du bon fonctionnement des groupes d'élèves et à la prévention du désordre. En effet, malgré tous les efforts déployés en début d'année, les approches préventives suffisent rarement à éviter complètement les problèmes de fonctionnement. À cet effet, les enseignants peuvent travailler collectivement à maintenir ou rétablir le bon fonctionnement des groupes. Essentiellement, l'action des enseignants de l'équipe-cycle consiste à coopérer afin de planifier et mettre en place une démarche de résolution de problèmes comportant différentes étapes : identifier la nature du problème, évaluer l'incidence de l'environnement pédagogique sur le problème, identifier et choisir des moyens, assurer l'application et le suivi des moyens, évaluer l'efficacité de la démarche.

7.1. Identifier la nature du problème

Avant tout, il s'agit de décrire sommairement le comportement problématique ainsi que les situations dans lesquelles il se produit. Cette étape, l'analyse fonctionnelle, est effectuée collectivement, par l'équipe d'enseignants, qui mettent en commun leurs observations. Cette étape consiste à bien définir le problème en des termes de comportement et à identifier l'objectif à atteindre, c'est-à-dire le comportement approprié que l'on veut voir l'élève adopter, comportement relié aux attentes partagées par l'équipe et aux règles qu'elle a édictées.

Définir le problème en des termes de comportement et identifier le comportement à adopter signifient que l'on décrit ce que l'élève fait, dans quelles situations il le fait et ce que l'on veut qu'il fasse. Les enseignants témoins du comportement tentent de décrire le plus précisément possible le comportement cible. Il s'agit là d'une condition essentielle à la réussite de l'intervention. Rappelons les caractéristiques d'un comportement : il est observable et mesurable, il a un début et une fin et il peut être répété. Un bon moyen de préciser le comportement consiste à décrire ce que l'élève fait, plutôt que ce qu'il est. En ce sens, l'agressivité, l'impulsivité, l'impolitesse et la paresse ne sont pas des comportements : on ne peut ni les observer directement ni les mesurer. Ce sont plutôt des caractéristiques que l'on attribue à une personne. Lorsqu'il faut modifier systématiquement un comportement ou, plus simplement, lorsqu'on intervient de façon éducative,

ces caractéristiques sont à peu près inutiles. Par ailleurs, il est impossible de modifier directement l'agressivité, l'impulsivité, l'impolitesse ou la paresse. Par contre, on peut observer, mesurer et modifier des comportements comme « frapper un autre élève », « répondre sans avoir levé la main », « dire des injures à l'enseignant », « ne pas réaliser l'activité d'apprentissage » ou « ne pas faire ses devoirs ». Il s'agit ensuite d'identifier si le comportement se produit davantage certains jours de la semaine, à certaines périodes de la journée, pendant certaines activités scolaires, etc.

On procède ensuite à l'identification des antécédents et des conséquences. L'identification des antécédents et des conséquences du comportement est une composante importante de l'analyse fonctionnelle. Les antécédents sont les éléments de la situation qui précèdent immédiatement l'apparition du comportement ou les éléments du contexte dans lequel se produit le comportement. Quant aux conséquences, ce sont des éléments de la situation qui suivent immédiatement l'apparition du comportement et qui lui sont liés. Les antécédents et les conséquences sont les éléments de l'environnement qui ont souvent pour *fonction* de maintenir un comportement. En effet, les comportements inappropriés des élèves ne se produisent pas pour rien, ils servent une fonction : obtenir de l'attention, mener une lutte de pouvoir, compenser pour de faibles attentes de succès ou pour l'ennui. C'est justement l'objectif de l'analyse fonctionnelle que d'identifier cette fonction, car c'est en intervenant sur elle qu'on parviendra à modifier le comportement.

7.2. Évaluer l'incidence de l'environnement pédagogique

La fonction d'un comportement inadéquat peut aussi être de réagir à un environnement jugé hostile ou anxiogène. Il convient donc d'évaluer en équipe si l'environnement pédagogique ne pourrait pas être à la source de ce comportement. Ainsi, l'équipe s'emploiera à évaluer si les règles de vie en vigueur dans le cycle ou dans les groupes sont appropriées, si elles sont bien comprises et acceptées par les élèves, si ceux-ci savent comment s'y conformer, si les conséquences aux manquements sont explicites et si elles sont davantage éducatives que punitives. Par ailleurs, il convient de se questionner aussi sur les situations d'apprentissage. Celles-ci représentent-elles un défi réaliste pour les élèves ? Sont-elles larges, ouvertes ou complexes ? Sont-elles suffisamment variées ? Est-il facile de recevoir de l'aide ? Les élèves

peuvent-ils se reprendre s'ils sont insatisfaits de leurs résultats ? Bref, cette étape consiste à se demander si un facteur de l'environnement pédagogique pourrait être à la source du problème ou agir comme facteur aggravant (Archambault et Chouinard, 2003 ; Archambault et Richer, 2007 ; Evertson, Emmer, Clements et Worsham, 1994 ; Jones et Jones, 1995). Éventuellement, elle pourra servir de point de départ aux enseignants pour modifier leur pratique en classe.

Dans certaines écoles, les équipes cycles constituent le premier lieu où les enseignants peuvent exposer les difficultés auxquelles ils font face et où ils peuvent recevoir des suggestions de la part des collègues. La fonction de l'équipe est ici d'aider les enseignants dans leurs interventions envers les élèves ayant des problèmes de comportement. Ces équipes sont disponibles à des périodes données et un enseignant peut venir y présenter la difficulté à laquelle il fait face. Il s'agit là d'un moyen de briser l'isolement des enseignants et de favoriser le perfectionnement par les pairs, à l'intérieur même de l'école.

7.3. Identifier et choisir des moyens

Il s'agit tout d'abord de trouver le plus de solutions possible au problème, sans juger ces solutions. À ce stade, celui du remue-méninges (*brainstorming*), toutes les idées émises par les membres de l'équipe doivent être reçues, ce n'est que lorsqu'on aura épuisé ces idées qu'une solution sera retenue.

Il faut maintenant choisir, parmi toutes les solutions générées au stade précédent, celles qui permettront le mieux de résoudre le problème. Les membres de l'équipe pourront se poser des questions quant aux solutions envisagées à l'étape précédente, en évaluer les avantages et les inconvénients et se fixer des critères pour effectuer leurs choix. Certains critères devraient toujours présider au choix des solutions. Par exemple, il est préférable que celles-ci soient les plus simples possible et faciles à appliquer par tous les membres de l'équipe. De même, elles devraient être éducatives, c'est-à-dire apprendre à l'élève en cause des comportements appropriés. Par ailleurs, l'équipe devrait tenir compte de la motivation, vérifier l'intérêt ou la valeur qu'accorde l'élève aux situations d'apprentissage et modifier ces situations en fonction des besoins ou des intérêts de l'élève. En ce qui concerne les conséquences, on peut décider de mettre fin au comportement inapproprié en ne rendant plus possible la conséquence qui lui permettait de se maintenir.

7.4. Assurer l'application et le suivi des moyens

Vient ensuite le moment d'appliquer les solutions retenues. Il s'agit de définir qui fera quoi, comment il le fera et quand il le fera. Il s'agit aussi de planifier cette mise en œuvre. Doit-on préparer du matériel (une feuille de route, par exemple) ou demander de l'aide aux parents, à la direction, à un autre élève ? Quoi qu'il en soit, cette étape est cruciale si on veut que les solutions soient vraiment efficaces. En effet, si cette étape est escamotée, il y a des chances que les solutions ne portent pas leurs fruits simplement parce qu'elles n'ont pas été appliquées. Certains membres de l'équipe n'ont pas appliqué les solutions retenues, n'ont pas fait ce qu'ils avaient à faire ou ne savaient pas comment le faire, le matériel requis n'étant pas accessible ou le soutien ayant fait défaut.

7.5. Évaluer l'efficacité de la démarche

Il convient aussi de tenir des rencontres de suivi tout au long du processus de résolution de problème. Le but de ces rencontres est de s'assurer de l'application des moyens retenus et de la pertinence des choix qu'on aura faits. A-t-on bien défini le problème et précisé l'objectif de l'intervention ? A-t-on choisi des solutions applicables et pertinentes ? L'intervention permet-elle d'atteindre l'objectif visé ? L'élève apprend-il quelque chose ? En outre, il faudra vérifier si les solutions ont été appliquées effectivement et si elles donnent quelque chose.

De même que l'évaluation se fera tout au long du processus de résolution de problèmes, le processus pourra être réajusté si nécessaire ou l'intervention sera modifiée dès que le besoin s'en fera sentir. Peut-être faudra-t-il alors définir le problème autrement, soigner l'application des solutions choisies, en mettre en œuvre de nouvelles ou demander de l'aide. Il importe donc que l'équipe puisse se réunir fréquemment et que ses membres puissent mettre leurs observations en commun.

Cela dit, la seule façon d'évaluer systématiquement l'efficacité de l'intervention consiste à comparer la mesure du comportement alors que l'intervention n'avait pas encore lieu à la mesure du comportement en cours d'intervention. Cette mesure devrait d'ailleurs durer au moins quelques semaines, afin que le comportement puisse se modifier. Il s'agit de comparer la fréquence du comportement durant l'intervention à la fréquence obtenue avant l'intervention, alors qu'on

établissait le niveau de base du comportement. On peut utiliser des tableaux, des histogrammes ou des graphiques pour représenter les fréquences des comportements et ainsi visualiser l'effet de l'intervention. Si celle-ci ne s'avère pas efficace, il faut la modifier. A-t-on bien évalué les antécédents du comportement ? Les éléments déclencheurs que l'on a identifiés sont-ils les bons ? A-t-on bien repéré les conséquences du comportement ? Si on a voulu mettre fin au comportement, a-t-on pu éliminer la conséquence ? La conséquence logique était-elle vraiment logique et naturelle ? Était-elle appliquée de façon systématique ? L'intervention elle-même a-t-elle été menée de façon systématique ? Au besoin, l'équipe devra refaire l'analyse des antécédents et des conséquences ou choisir une autre intervention tout en continuant à mesurer le comportement.

Cette démarche de résolution de problèmes comporte des interventions systématiques qui sont souvent requises lorsque des problèmes graves de comportement apparaissent. Bien que l'environnement pédagogique soit de qualité et que le fonctionnement des groupes d'élèves ait été établi, ces problèmes surviennent et l'équipe-cycle doit pouvoir intervenir pour rétablir le bon fonctionnement des groupes.

Conclusion

Travailler collectivement à établir et à maintenir le bon fonctionnement des groupes d'élèves implique des modifications de l'organisation du travail de l'enseignant. Les décisions ne se prennent plus seul et ne sont plus basées sur ses seules conceptions pédagogiques. Les interventions sont décidées en équipe et impliquent souvent plus d'un membre ; les suivis et les réajustements se font aussi en équipe. Cela implique que les enseignants puissent se rencontrer régulièrement, qu'ils puissent échanger des données, mais aussi prendre le temps de partager leurs visions, de rendre explicites leurs attentes et de se donner des exigences et des modes d'intervention communs. Ces modifications de l'organisation du travail des enseignants sont importantes, compte tenu du climat plutôt individualiste qui règne dans les écoles, climat qui favorise l'isolement (Bisaillon, 1993) et où travailler en collaboration ne va pas de soi (Gather Thurler, 2000).

C'est pourquoi le développement professionnel des enseignants devient une nécessité, en particulier celui qui s'exerce en équipe-cycle. Cependant, sans soutien, il y a fort à parier que le travail collectif des enseignants se mettra difficilement en place. C'est pourquoi il doit d'abord être explicitement reconnu dans l'exercice du métier d'enseignant et être considéré comme objet de ce développement professionnel. En effet, il ne suffit pas de demander aux enseignants de travailler ensemble pour qu'ils le fassent. Ils doivent être soutenus et aidés dans le développement de cette compétence. Peut-être est-il utile de rappeler combien le temps, l'accompagnement professionnel et l'appui de la direction d'établissement sont des éléments essentiels de ce soutien.

Bibliographie

ABRANTES, P. (2004). « L'innovation curriculaire en éducation de base au Portugal », dans Ph. Jonnaert et D. Masciotra (dir.), *Constructivisme : choix contemporains. Hommage à Ernst von Glasersfeld*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 37-49.

ARCHAMBAULT, J. (sous presse). « L'organisation de l'école primaire en cycles d'apprentissage au Québec : un concept à préciser », *Revue des sciences de l'éducation.*

ARCHAMBAULT, J. et C. Richer (2007). *Une école pour apprendre*, Montréal, Chenelière Éducation.

ARCHAMBAULT, J. et R. Chouinard (2003). *Vers une gestion éducative de la classe*, 2e éd., Boucherville, Gaëtan Morin.

BISAILLON, R. (1993). « Pour un professionnalisme collectif », *Revue des sciences de l'éducation*, *19*(1), p. 225-232.

DARLING-HAMMOND, L. (2007). « A Marshall plan for teaching. What it will really take to leave no child behind », *Education Week, 26*(18), p. 28-48. En ligne. <www.edweek.org/ew/articles/2007/01/10/18hammond.h26.html>, consulté le 19 janvier 2007.

DURU-BELLAT, M. (2006). « Peut-on diminuer les inégalités sociales à l'école ? », dans G. Chapelle et D. Meuret (dir.), *Améliorer l'école*, Paris, Presses universitaires de France.

EVERTSON, C.M., E.T. EMMER, B.S. CLEMENTS et M.E. WORSHAM (1994). *Classroom Management for Elementary Teachers*, 3e éd., Boston, Allyn & Bacon.

GATHER Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*, Paris, ESF.

GERVAIS, C. (1999). « Comprendre l'insertion professionnelle des jeunes enseignants », *Vie pédagogique*, *111*, p. 12-17.

GOUVERNEMENT du Québec (1997). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*, Québec, Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire,* Québec, Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec (2001b). *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles*, Québec, Ministère de l'Éducation.

Jones, V.F. et L.S. Jones (1995). *Comprehensive Classroom Management. Creating Positive Learning Environments for All Students*, 4e éd., Boston, Allyn & Bacon.

Lessard, C. (2005). « Collaboration au travail : norme professionnelle et développement d'une pratique d'enseignement », dans D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 435-458.

Lessard, C., J. Archambault, L. Lalancette et S. Mainville (2000). « Les cycles d'apprentissage : quelques expériences étrangères, *Vie pédagogique*, *114*, p. 22-26.

Maison des Trois Espaces (1993). *Apprendre ensemble apprendre en cycles*, Paris, ESF.

Perrenoud, Ph. (2000). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, ESF.

Perrenoud, Ph. (2005). *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec*, 3e éd., Paris, ESF.

Pirard, A.-M. (2000). *L'organisation de l'école en cycles : un outil pour réussir l'école de la réussite*, Bruxelles, Ministère de la Communauté française de Belgique.

Tardif, J. (2000). « Les cycles d'apprentissage : une structure puissante, mais contraignante », *Vie pédagogique*, *114*, p. 17-21.

Tardif, M. (2005). « Enseigner aujourd'hui : entre l'espace artisanal du travail en classe et le temps des grandes mutations », dans D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 73-88.

PARTIE

3

AU-DELÀ DE LA CLASSE

L'ORGANISATION DU TRAVAIL DANS LES ÉTABLISSEMENTS



Une organisation du travail novatrice dans l'enseignement primaire

Les modules d'apprentissage

Caroline de Rham
Université de Genève
Caroline.DeRham@pse.unige.ch

Cette contribution se base sur des données recueillies dans le cadre d'une recherche de mémoire de licence (Basilico et de Rham, 2004). L'étude menée a été exploratoire, qualitative et comparative. Elle a été conduite dans deux écoles primaires de même taille, les deux situées en milieu urbain, engagées dès 1995 dans le processus de rénovation de l'enseignement primaire genevois et ayant adopté une organisation modulaire de l'enseignement-apprentissage. Cette approche relativement novatrice part de l'idée qu'il est possible – et souhaitable – de créer des ruptures dans le quotidien des élèves (et des enseignants) en les incitant à travailler un certain nombre d'objectifs de l'enseignement en flux tendu, dans le cadre de séquences d'apprentissage clairement délimitées, planifiées en équipe, centrées sur l'atteinte d'un objectif précis et défini, soumises à une observation et évaluation formatives pointues afin de suivre plus efficacement la progression des élèves. En immergeant ces derniers pendant une période courte et limitée dans une démarche que les enseignants planifient particulièrement en fonction d'un objectif clairement ciblé, les modules sont censés représenter un travail collectif de grande intensité, renforcer la motivation et l'implication de tous, dans un contrat pédagogique, didactique et social constamment renouvelé.

L'intention de cette étude était de montrer dans quelle mesure le travail en modules d'apprentissage transforme la pratique des enseignants et exige la construction de savoirs et de compétences professionnels nouveaux. Elle avait également pour but de faire ressortir que la culture de l'école – son histoire, son fonctionnement, ses représentations plus ou moins partagées, la volonté plus ou moins affirmée de l'équipe enseignante de s'engager dans un processus de changement durable et sa capacité d'apprendre de l'expérience vécue – fera qu'une transformation des pratiques qui, en amont, participait d'un même genre (introduire une organisation modulaire) pouvait aboutir à des styles de mise en œuvre différents, avec des conséquences sensibles sur l'évolution des représentations et des pratiques locales.

1. Les modules d'apprentissage comme l'une des formes organisationnelles émergentes

Dans le cadre de la rénovation de l'enseignement primaire genevois, de nombreuses écoles ont entrepris des modifications dans leur organisation du travail dans le but de mieux différencier les voies d'accès

au savoir (Perraudeau, 1997). Les enseignants ont tenté d'articuler des activités pédagogiques déjà existantes (apprentissage par situation-problème, observation formative, soutien et appui individualisés, regroupements diversifiés et flexibles des élèves selon leurs besoins et leurs acquis) permettant de mieux atteindre les objectifs fixés par le curriculum.

Les différents travaux de recherche sur la pédagogie de maîtrise (Huberman, 1988) ont insisté depuis plusieurs décennies sur l'idée de «*time on task*», en montrant que, pour de nombreux élèves, le temps qu'ils passent en classe représente, dans une large mesure, un temps d'inactivité ou d'activité étrangère au travail scolaire. Pas nécessairement parce qu'ils refusent de travailler, mais parce qu'ils sont en chômage technique, en attente d'une information, d'une confirmation, d'une suggestion ou d'un signe d'intérêt qui leur serait nécessaire pour qu'ils puissent ou veuillent passer à l'étape suivante. Le défi consiste donc à chercher une organisation du travail qui permette d'optimiser le temps investi dans le travail scolaire, de multiplier les occasions de feedback, de densifier les régulations. Autrement dit: qui oblige enseignants et élèves à exploiter au mieux le temps disponible.

Cette nouvelle façon de penser l'organisation du travail scolaire permet de moduler plusieurs variables pédagogiques, telles: le regroupement des élèves (autrement que par classe ou degré); le nombre d'élèves par groupe (pas forcément identique, mais au contraire déterminé selon des critères personnalisés); l'approche didactique (différentes manières d'amener les apprentissages); l'évaluation (formative, certificative); l'atteinte d'un objectif (travail précis sur un objectif spécifique).

Les modules d'apprentissage proposent un complément intéressant au travail en groupe-classe. En regroupant les élèves selon leurs besoins ou niveaux d'acquisition, les enseignants parviennent à mieux gérer l'hétérogénéité en fonction des objectifs travaillés. Les élèves passent de module en module selon un parcours de formation qui sera adapté à leur niveau de compétence et à leur rythme d'apprentissage. Chacun étant confronté, au sein du groupe auquel il se trouve assigné, à des situations de travail optimales, «productrices d'apprentissages essentiels» (GPR[1], 1999, p. 6), à même de le faire progresser.

1. Groupe de pilotage de la rénovation.

La tâche de l'équipe enseignante consiste, dans ce contexte, à concevoir, à aménager et à adapter son organisation locale selon des paramètres qui lui sont propres : ses fonctionnements préalables, sa compréhension des fondements théoriques, sa maîtrise des objectifs du curriculum et des méthodologies didactiques, enfin, sa capacité et sa volonté de négocier et de mettre en œuvre, dans la durée, des dispositifs plus ou moins novateurs et exigeants en temps et en énergie.

Encouragées par les textes fondateurs, de nombreuses écoles se sont engagées dans la quête d'approches novatrices permettant de :

- mettre les élèves plus souvent dans des situations susceptibles de les faire apprendre, c'est-à-dire, dans des situations mieux pensées, plus mobilisatrices, mieux adaptées à leur profil, à leur niveau, à leur manière d'apprendre – bref, des situations qui confrontent les élèves à des obstacles surmontables et donnant envie d'être surmontés ;
- faire en sorte que le maximum d'élèves soit aussi souvent que possible engagé dans des tâches susceptibles de provoquer des apprentissages importants et durables ;
- canaliser ces apprentissages dans le sens des objectifs de formation (Perrenoud, 2005).

Dans ce contexte, les modules d'apprentissage sont apparus comme une modalité organisationnelle prometteuse : ils permettent à l'équipe enseignante et aux élèves d'une école de se concentrer, pendant une durée courte et déterminée, sur un même objectif ou une même notion du plan d'études, qui sera travaillé de façon intensive. Les activités durant les modules d'apprentissage sont conçues de manière à assurer une progression sensible de chaque élève. La priorité est accordée aux situations-problèmes larges dont la résolution exige un laps de temps plus long que d'habitude, ce qui permet de profiter de l'espace temps que propose le module pour un travail en profondeur sur l'objectif. Cette organisation permet en outre de lutter contre le *zapping* et la dispersion, d'économiser du temps (centration sur l'essentiel), de l'énergie (préparation collective et division des tâches), enfin, de mettre en place des dispositifs didactiques plus pointus et davantage porteurs de différenciation (Wandfluh et Perrenoud, 1999).

En même temps, l'introduction des modules d'apprentissage nécessite une construction interactive de représentations et de pratiques nouvelles de la part d'acteurs « qui poursuivent les mêmes

buts et "s'organisent" en conséquence» (Perrenoud, 1993, p. 198), ce qui implique le partage de priorités communes. On peut donc voir apparaître les amorces organisationnelles et planificatrices d'un enseignement stratégique (Tardif, 1992), visant à atteindre certains d'objectifs d'apprentissage dans un temps donné et limité.

2. Deux études de cas dans l'enseignement primaire genevois

La recherche a été menée sous forme d'études de cas dans chacun des deux établissements scolaires: les données furent recueillies au gré d'une série d'entretiens compréhensifs et complétées par des observations recueillies durant des réunions d'équipe consacrées à la planification d'un module, voire durant certaines séquences de sa mise en œuvre auprès des élèves.

Il s'agit de petites écoles qui accueillent environ 170 élèves de 4 à 8 ans (premier cycle du primaire), répartis en huit groupes classes et encadrés par autant d'enseignants titulaires, par deux généralistes non titulaires et par des maîtres spécialistes pour l'expression artistique et l'éducation physique. Elles se trouvent dans des quartiers urbains défavorisés, et sont caractérisées par un contexte socioculturel très hétérogène et un fort taux d'élèves allophones.

Ces deux écoles ont très rapidement opté pour une même organisation en cycles pluriannuels de quatre ans et pour une redéfinition des objectifs d'apprentissage et des paliers internes de progression qui, à leur avis, devaient les aider à mieux gérer l'hétérogénéité des élèves. L'organisation modulaire répondait à la nécessité d'instaurer des espaces-temps de formation plus flexibles, (re)composables en fonction des besoins et de la progression des élèves, mais aussi en fonction des contenus travaillés. Les données que nous avons pu récolter nous ont permis de décrire et d'analyser la manière dont les équipes d'enseignants conçoivent et planifient leur travail dans le cadre de cette nouvelle organisation modulaire. Nous nous sommes notamment saisi des convergences et divergences existantes dans leur définition et mise en œuvre afin de mieux comprendre comment chacune des écoles s'emparait du concept d'organisation scolaire à partir de son contexte local. En dépit des similitudes à première vue frappantes (par exemple: le langage utilisé pour définir leur entrée dans cette organisation du travail, le sens qu'elles donnent aux

modules d'apprentissage, la description de certains champs problématiques ainsi que les choix structurels opérés), des conceptualisations et modes de fonctionnement particuliers à chacune de ces écoles ont ainsi pu être observés. Nous allons nous concentrer tour à tour sur les deux tendances, en montrant d'abord quels critères rapprochent les écoles, puis lesquels les séparent.

2.1. Des similitudes à première vue frappantes…

Pourquoi s'engager dans une organisation modulaire de l'enseignement ? L'analyse a fait émerger différentes motivations, en général partagées par les équipes. Nous représentons chaque critère identifié sous la forme d'une tension entre deux pôles (trait horizontal), et d'un curseur indiquant la position des écoles sur le continuum (trait vertical).

Tableau 10.1
L'entrée dans l'organisation modulaire – Motivation des écoles

Logique rigide, bureaucratique	______________||_	Logique flexible, adhocratique
Prescription du travail	______________||_	Autonomie et responsabilité
École « traditionnelle », sans projet explicite	______________||_	École « en innovation », fédérée autour d'un projet collectif
Faire des modules, terme à la mode	______________||_	Les modules, réponse à un manque
Espace-temps de formation rigide	______________||_	Espace-temps de formation flexible

Les deux écoles sont entrées dans l'organisation modulaire dans le but d'explorer intensivement de nouvelles modalités structurelles qui devaient leur permettre de mieux individualiser les parcours de formation des élèves, d'instaurer des approches pédagogiques différenciées et, à moyen et long terme, d'améliorer leur performance scolaire. Elles ont pu le faire grâce à la relative autonomie que leur avaient accordée les autorités scolaires genevoises, dans le contexte de la phase exploratoire de la rénovation de l'enseignement primaire. Au lieu d'imposer aux écoles des recettes prêtes à l'emploi, le département avait préféré inciter chacune d'elles à inventer des solutions

appropriées aux difficultés rencontrées et aux besoins particuliers de leur population d'élèves. Les deux écoles ont d'emblée profité de ces ouvertures pour développer une nouvelle approche de l'organisation du travail scolaire, qu'elles souhaitaient plus flexible, cohérente et efficace. Tout au long de ce parcours, elles ont largement bénéficié des mesures de soutien existantes et renforcé les collaborations avec les services de formation continue et l'Université.

La conception de l'organisation du travail est fortement corrélée avec celle de la coopération professionnelle, des modes de concertation et de coordination entre les enseignants de l'établissement. On le voit dans le tableau suivant :

Tableau 10.2
Le travail en équipe – Modes de coordination

Seul dans sa classe	——————————‖——	Travail en équipe
Établissement, simple lieu de travail	——————————‖——	Établissement, organisation apprenante
Individualisme	——————————‖——	Coopération professionnelle
Consensus faible par rapport aux objectifs	——————————‖——	Concertation et régulation
Organisation du travail en équipe rigide	——————————‖——	Organisation du travail en équipe flexible, repensée
Acharnement collectif	——————————‖——	Équilibre entre individuel et collectif
Responsabilité individuelle	——————————‖——	Responsabilité collective

Selon les répondants, les deux écoles ont dû débuter par un important travail en équipe, qui était un préalable indispensable pour qu'elles osent remettre en question les pratiques existantes et introduire de nouvelles approches de l'organisation du travail scolaire. Il a fallu, en amont, partager et ajuster les valeurs, représentations, espoirs et craintes pour ensuite définir les bases du futur projet commun. Et il a fallu en aval assurer sa mise en œuvre dans la durée. Ces différentes étapes se sont avérées bien plus difficiles que prévu, car il a fallu que chacun mette à plat ses pratiques, fasse l'étalage de ses compétences et incompétences, de sa compréhension des théories pédagogiques et didactiques ; enfin qu'il accepte de s'engager dans un travail à long terme d'amélioration des dispositifs existants. Autrement dit,

chacun a dû faire – certaines fois à ses dépens – l'expérience que le fonctionnement en équipe pédagogique « favorise une forme plus pointue de questionnement, en nouant le dialogue autour du sens des activités, de leurs objectifs, des consignes et des modes d'animation » (Perrenoud, 2002, p. 159). Et admettre que la gestion de plus en plus efficace des élèves en difficulté n'est possible qu'au prix d'un réel partage des compétences et ressources, lui-même « résultat d'un long processus d'échanges, de réflexions communes, de tentatives collectives de résolution de problèmes pédagogiques et didactiques par rapport à une série d'objectifs qui constituent le fil rouge de ce qui se trame dans l'école aussi bien que dans chacune des classes » (Gather Thurler, 1994, p. 31). Au bout de dix années d'efforts investis dans cette démarche, les deux écoles ne sont plus de simples lieux de travail. Elles se considèrent aujourd'hui comme des communautés apprenantes qui « s'attaquent aux problèmes et au développement de la qualité. Il y a obligation de compétence, on rend compte à ses pairs » (Gather Thurler, 2000, p. 13).

Bien que le travail en équipe représente une partie importante de ce nouveau fonctionnement, tout ne se réalise pas qu'en équipe-école. Les observations montrent ainsi que les deux écoles sont parvenues à trouver un équilibre entre travail individuel et travail en équipe. Car tout ne peut pas se faire en collectif, il s'agit au contraire de maintenir un équilibre entre « cohésion de l'ensemble et liberté de chacun, efficacité du dispositif et prise en compte des personnes, de leurs compétences, de leurs façons de travailler » (Perrenoud, 2002, p. 168). Il revient ainsi à l'équipe de penser les modules d'apprentissage : leur finalité, leur sens, leur conception, leur organisation – en lien avec le contexte, les objectifs visés, les potentialités de chacun des acteurs et des ressources à disposition (espaces, forces supplémentaires, parents, moyens d'enseignement, etc.). Par contre, leur transposition dans la pratique réelle quotidienne – que ce soit au sein du groupe-classe ou au sein d'un groupe d'élèves recomposé selon les besoins – reste du ressort des individus. Chaque enseignant demeure donc entièrement responsable de la mise en œuvre ponctuelle du projet collectif, y contribuant à sa manière et selon les possibilités du groupe-élèves du moment, sans pour autant perdre de vue les objectifs visés, les découpages du programme, les seuils de réussite fixés, la nécessité de faire progresser chaque élève.

Les deux écoles tentent d'assurer une alternance équilibrée entre travail individuel et collectif, entre enseignement frontal, démarches de recherche ou de manipulation individuelle ou en petits groupes, exercices d'application, etc. Dans les deux lieux, les enseignants veillent à ce que les observations formatives menées dans le cadre des modules aboutissent à des régulations différenciées et profitent des moments de conseils des maîtres pour faire le bilan des acquis et planifier les séquences suivantes.

Cette organisation et cette structuration commune du travail scolaire ont contribué à développer chez les enseignants le sentiment qu'ils sont collectivement responsables de la réussite des élèves des quatre années du cycle élémentaire. Ils font leur possible pour que chacun atteigne les objectifs d'apprentissage visés à la fin du cycle – exigence qui correspond à celle décrite par Perrenoud (1999, p. 30) lorsqu'il affirme que « les écoles les plus performantes font de l'apprentissage des élèves un défi collectif ». Le parcours scolaire de chaque élève y est régulièrement examiné par plusieurs enseignants, partant de l'idée que les regards croisés permettent une analyse et une compréhension des échecs et de leurs causes, voire une intervention en nuance et dans la durée qu'une personne seule ne pourrait assurer. Non par manque de bonne volonté, mais parce qu'elle est enfermée dans sa propre vision du monde et engagée dans une histoire relationnelle et didactique particulière avec chacun des élèves. Car, l'on peut supposer que « sans que chacun connaisse et suive également tous les élèves inscrits dans le cycle, l'équipe s'organise pour discuter des cas difficiles et construire collectivement des stratégies, qui seront ensuite mises en œuvre par tel ou tel équipier » (Perrenoud, 2002, p. 157).

Selon les enseignants, ce travail en coresponsabilité s'avère d'autant plus enrichissant que l'organisation modulaire conduit à recomposer constamment les groupes de travail et permet ainsi aux élèves de participer à différentes dynamiques collectives. Il contraint les maîtres, à charge de revanche, à lâcher prise et à accepter l'intervention d'autres collègues, avec une approche et un regard différents, auprès d'élèves en difficulté. Ils sont ainsi progressivement amenés à faire confiance à l'autre et à son travail, voire à profiter des regards croisés pour mieux identifier et comprendre certains blocages et trouver les solutions porteuses.

Nous avons trouvé dans les deux écoles des définitions très proches de ce qu'est – ou devrait être – un module d'apprentissage. Chacune a développé une connaissance approfondie des concepts

théoriques et des écrits dans ce domaine, notamment en ce qui concerne les objectifs disciplinaires de l'enseignement de la langue maternelle et des mathématiques. Le tableau 10.3 présente les critères qui sont retenus en commun.

TABLEAU 10.3
La définition des modules – Critères communs

Indifférence aux différences	————————————‖——	Différenciation
Travail à flux poussé	————————————‖——	Travail à flux tendu
Grille horaire saucissonnée, zapping pédagogique	————————————‖——	Travail intensif, en immersion
Activités prescrites	————————————‖——	Création d'activités
Activités « simples »	————————————‖——	Situations d'apprentissage porteuses de sens
Regroupement d'élèves de manière aléatoire	————————————‖——	Regroupement d'élèves en fonction de critères
Gestion de son enseignement	————————————‖——	Gestion de la progression des apprentissages
Travail en groupe-classe	——————‖————————	Travail en modules d'apprentissage
Vision par degré	————————————‖——	Vision en cycle pluriannuel
Centration sur le programme annuel	————————————‖——	Centration sur les objectifs de fin de cycle
Similitude entre le travail en modules et le travail en classe	————————————‖——	Conditions spécifiques au travail en modules

Dans les deux équipes, l'organisation modulaire est mise en place afin d'assurer un meilleur suivi du travail des élèves et de leur garantir une progression optimale sur l'ensemble du cycle. Les séries de modules se concentrent sur des objectifs spécifiques et fondamentaux, qui doivent être travaillés durant le temps imparti. De même, les objectifs et contenus, ainsi que les étapes de progression travaillées dans les modules, prennent en compte le niveau de compétence, les besoins et les acquis des élèves concernés, de manière à être aussi précisément que possible dans leur zone proximale de développement. Chacun des modules est animé par un enseignant responsable,

qui se charge d'organiser les séquences en fonction des paramètres prioritaires. En même temps, le travail en groupe-module se fait en complémentarité et cohérence avec celui réalisé en groupe-classe. En effet, chacun des répondants des deux écoles insiste sur la nécessité de maintenir un groupe-classe stable : ce dernier assure une certaine continuité pour les élèves, leur permet d'avoir un enseignant de référence qui se charge de veiller à leur progression dans la durée. Les modules d'apprentissage permettent par contre un travail accéléré en flux tendu, offrant la possibilité d'aller plus loin, de donner un coup d'accélérateur pour certains apprentissages pointus.

2.2. Quelques différences subtiles aux effets étonnants

Les quelques éléments qui précèdent pourraient donner l'impression d'une organisation du travail semblable sinon identique dans les deux écoles. Nous avons ainsi mis en évidence la forte cohérence, en ce qui concerne l'approche conceptuelle (nos répondants se sont à plusieurs reprises référés aux mêmes textes fondateurs), le langage utilisé (le terme organisation modulaire est omniprésent, on se réfère à la même panoplie d'outils et de démarches : objectifs pluriannuels, décloisonnements, groupes de besoin, groupes de niveau, etc.), les modalités de coopération les plus courantes. Or une analyse approfondie montre que les ressemblances évoquées se limitent aux aspects de l'activité individuelle et collective les plus visibles et déclaratives : organisation d'espaces-temps flexibles, conception et gestion des modules à partir d'objectifs d'apprentissage de fin de cycle, responsabilité partagée pour la gestion de la progression des élèves, alternance entre travail en modules et travail en groupe-classe, etc.

Ce qui semble à première vue correspondre à une nouvelle vision de l'organisation du travail scolaire, largement partagée par les deux écoles en innovation et s'insérant dans des finalités et des démarches proches, s'avère finalement se limiter à la définition d'un nouveau genre – l'organisation modulaire – alors que ce terme rassembleur recouvre en réalité des manières de penser et de faire qui semblent évoluer au fur et à mesure que les écoles s'approprient ce nouveau type de fonctionnement, en lui imposant leur style propre.

Un examen plus détaillé fait par contre apparaître des différences marquées en ce qui concerne le style de la mise en œuvre (recherche de vitesse de croisière et organisation rapidement stabilisée pour la première, remise en question constante et organisation régulièrement

remise sur le métier pour la seconde), qui a visiblement amené chacune des deux écoles à (re)définir la structure modulaire à sa manière. Les nuances commencent dans le rapport que chaque équipe entretient au processus même d'innovation.

TABLEAU 10.4
L'entrée dans la rénovation – Occasion ou attente ?

Rénovation, une occasion	__|____________|__	Rénovation, une attente

Les deux écoles ne sont pas entrées dans la rénovation pour le même motif. Dans la première, les enseignants, bien qu'ouverts à l'idée de perfectionner leurs pratiques, étaient globalement satisfaits de leur fonctionnement ; la rénovation de l'enseignement primaire a été pour eux l'occasion de se mettre en réflexion, d'interroger les pratiques existantes et d'explorer de nouvelles approches organisationnelles. Dans la seconde école, les enseignants étaient depuis un certain temps déjà à la recherche de solutions permettant de mettre fin à ce qu'ils ressentaient comme des dysfonctionnements les empêchant d'améliorer les performances de leurs élèves. Les enseignants – et notamment l'un des leaders clairement reconnu – furent constamment à l'affût de nouvelles idées dont ils espéraient qu'elles leur permettraient de mettre fin à une situation qu'ils vivaient très mal.

Ces deux histoires différentes ont sans doute une incidence sur la façon d'organiser le travail collectivement, le travail en modules plus particulièrement. Nous avons repéré les trois critères suivants, qui, cette fois, distinguent les équipes assez nettement.

TABLEAU 10.5
La définition des modules – Critères distincts

Approche transdisciplinaire	__|____________|__	Approche didactique
Activité touchant à plusieurs objectifs	__|____________|__	Activité sur un seul objectif spécifique
Modules clé en main	__|____________|__	Modules repris, repensés

Tout en partant d'une définition théorique des modules d'apprentissage relativement semblable, chacune des écoles a suivi des cheminements différents dès qu'il s'est agi de les mettre en pratique et de les intégrer dans l'organisation du travail existante. Une différence notable réside dans le fait que les enseignants de la première école parlent d'une « période de modules de français ou de mathématiques », alors que ceux de la seconde parlent d'une « période de modules d'un domaine de français ou de mathématiques ». À partir de ces appellations diverses, chacune des écoles semble avoir développé une conception différente des espaces-temps qu'étaient censés représenter les futurs modules d'apprentissage. La première a développé ses modules selon une gradation des objectifs visés dans la discipline choisie : il s'agissait dès lors pour les enseignants de tout mettre en œuvre pour aider les élèves à franchir les étapes les unes après les autres dans le cadre d'un même module, afin de pouvoir ensuite accéder à un autre module plus avancé. Les modules d'apprentissage étaient censés couvrir la discipline dans sa globalité selon un cycle de quatre ans, ce qui les a amenés à s'engager dans une programmation assez détaillée de la succession des espaces-temps de formation.

Pour la seconde école, par contre, le travail en modules d'apprentissage se limite à des domaines particuliers, intradisciplinaires. La gradation des objectifs est établie à l'intérieur d'une même notion et non pour la totalité de la discipline. Les enseignants planifient leur enseignement de manière à pouvoir toucher plusieurs objectifs spécifiques d'un même domaine, partant du principe que les apprentissages qui comptent ne se laissent pas planifier de manière rigide, ni dans un ordre immuable, mais se construisent à l'occasion de l'immersion des élèves dans des contextes propices à l'apprentissage, pensés et préparés dans le but de faciliter le dépassement de paliers conçus dans ce sens. Ce choix exerce également son influence sur une série d'autres facteurs : la conception et la passation du module, la manière dont l'équipe décide de regrouper les élèves, la façon dont les enseignants évaluent leur progression et déterminent les régulations consécutives.

Dans la première école, le travail de conception se concentre avant tout sur l'une des composantes de l'objectif central d'une discipline. Les modules sont conçus, soit en fonction d'un objectif recherché, soit en fonction d'un matériel que les enseignants souhaitent faire découvrir aux élèves. Les nouveaux modules s'insèrent dans la gradation déjà existante des modules en place. Ce sont des modules prêts à

l'emploi. Le souci d'adapter l'activité à un objectif précis est ici moins revendiqué. La seconde école cherche à monter une activité en fonction d'un objectif déterminé. Les enseignants chercheront à *balayer* tout ce qu'il y a autour pour se centrer vraiment sur celui-ci. Les modules, pensés sous forme de situations-problèmes, sont constamment évalués, repris et repensés lors de réunions fixées à cet effet, dans le souci de constamment accroître leur pertinence et leur efficacité.

Une différence se note également dans la manière dont les deux écoles regroupent les élèves. Alors que les enseignants des deux écoles affirment que ces regroupements sont strictement mis au service de la différenciation, nous avons pu observer de subtiles différences dans la répartition des élèves, en lien avec la nature et le contenu des modules, leur gradation et la discipline concernée. La première école avait ainsi tendance à regrouper des élèves de même niveau et de même âge dans un même module, ce qui allait de pair avec la volonté de créer des groupes homogènes. Comme les modules sont des étapes obligées, il y avait ainsi une plus grande probabilité que les mêmes élèves se retrouvent dans les mêmes modules et qu'ils suivent ensemble le cursus modulaire prévu pour les quatre ans du cycle élémentaire. La seconde école admet une plus grande hétérogénéité lors des regroupements des élèves, ayant d'emblée choisi de traiter en même temps plusieurs objectifs spécifiques d'une même notion. En effet, selon les besoins identifiés, les élèves sont placés dans des groupes différents et vont ainsi être amenés à travailler l'un des objectifs définis : dans cette école, les enseignants considèrent l'hétérogénéité des acquis et des styles d'apprentissage comme un moteur d'apprentissage pour les élèves et n'investissent donc guère d'énergie pour produire des homogénéités improbables.

La pratique de l'évaluation des élèves est également différente dans chacune des deux écoles. Pour la première, l'évaluation est avant tout formative et orale. Chaque enseignant responsable d'un module rencontre l'enseignant titulaire des élèves le dernier jour de la période de module et lui communique l'évaluation de ses élèves. Cela est possible dans la mesure où tous les modules de français ou de mathématiques sont pensés et conçus selon une progression précise. Chaque élève va donc passer de module en module selon sa progression par rapport à l'objectif. L'évaluation est transmise dans le but d'informer le collègue du module suivant afin que celui-ci puisse prendre le relais. Pour ce qui est de la seconde école, l'évaluation se fait de manière formative et écrite : elle est adressée à l'enseignant

titulaire. L'élève revient en classe avec une feuille qui documente sa progression. L'enseignant titulaire prend le temps de la lire et peut se référer au responsable du module s'il en ressent le besoin. C'est une évaluation qui restera et qui accompagnera (sous forme de portfolio) l'élève dans les différentes périodes de modules qu'il pourra suivre durant tout son cycle élémentaire de quatre ans. Cette évaluation permet de gérer le parcours des élèves parallèlement : d'une part en fonction des modules à venir pendant les quatre années du cycle et d'autre part dans le groupe-classe, lorsque l'enseignant titulaire doit reprendre certaines notions, avec tous ou avec certains élèves.

En lien avec ce qui précède, nous avons pu constater que les équipes apprécient l'efficacité des modules de manière assez différente. Bien que les enseignants des deux écoles s'accordent pour souligner le rôle important de l'organisation modulaire lorsqu'il s'agit d'accroître l'efficacité de leur enseignement, ils ne se réfèrent pas aux mêmes critères pour étayer cette appréciation. Pour les enseignants de la première école, le professionnalisme de chacun contribue à améliorer cette efficacité. Ils ont pu mettre en évidence à de nombreuses reprises l'incidence de leur démarche sur une meilleure gestion de la progression des élèves et sont déterminés à poursuivre dans cette même voie. La seconde école cherche à se munir d'indicateurs plus précis pour mieux comprendre les dimensions de son action pédagogique et didactique qui ont contribué à améliorer les performances de leurs élèves. Elle se base notamment sur les évaluations écrites de certains élèves que les enseignants suivent tout au long de leur parcours, que ce soit durant l'enseignement modulaire ou en classe. Elle s'est également procuré les résultats des élèves ayant passé au cycle suivant et a pu constater que même les plus faibles persistaient, une année plus tard, dans la progression qu'ils avaient pu amorcer grâce à l'introduction de cette nouvelle organisation du travail.

Enfin, une ultime différence – mais non la moindre – concerne le rapport que chacune des deux écoles entretient avec le changement, voire le développement durable de la qualité, pour parler dans les termes de Hargreaves, Earl, Moore et Manning (2001). Une analyse affinée des propos des enseignants nous a ainsi fait comprendre que les deux écoles n'ont pas suivi des cheminements identiques. Les deux ont certes connu une entrée semblable dans le processus de rénovation, qui fut caractérisée par une période très intensive de remise en question, un travail important réalisé au sein de l'équipe pour définir le programme de travail et pour mener de nombreuses concertations

avec les différents partenaires (collègues du cycle suivant, parents d'élèves). Dans les deux écoles, cette première période de conception a été suivie par une deuxième période de développement, de formation et de mise en œuvre. Par la suite, la première école s'est installée dans une certaine routine. Les enseignants estimaient – sans doute avec raison – qu'ils avaient beaucoup donné et qu'ils pouvaient pendant une certaine période se contenter de consolider les acquis auprès des nouveaux collègues qui sont venus se joindre à eux. C'est probablement l'une des raisons qui a fait que le travail d'équipe était moins centré sur la conception et la gestion des modules au moment de la récolte des données, lorsque l'école estimait avoir atteint sa « vitesse de croisière ». Le travail collectif associé à la gestion des modules se limite désormais à des détails plutôt organisationnels (négociation des temporalités, des modes de regroupement des élèves, etc.), pour lesquels les enseignants peuvent consulter la banque de modules déjà en place, ce qui les amène précisément à parler à plusieurs reprises de modules clé en main. Ce fonctionnement, qui leur permet de faire l'économie de constamment repenser les activités, réinventer du matériel ou encore négocier les étapes de chacun des modules, semble non seulement les satisfaire, mais également les rassurer. Ils affirment à ce propos avoir besoin de s'appuyer – voire de se reposer – sur du travail déjà fait, sur un fonctionnement qui a fait ses preuves, car, pour eux, la nouveauté permanente à tous les niveaux peut aussi se révéler épuisante.

Par rapport à cette optique légitime de maintien des acquis, la seconde école affiche une attitude très différente. Les enseignants n'hésitent pas à remettre sur le métier une partie des modules d'apprentissage afin de proposer aux élèves des situations toujours mieux à même de les faire apprendre. Ils ne se sentent jamais pleinement satisfaits de ce qui est en place et ont constamment l'impression qu'ils pourraient « faire mieux ». L'équipe – qui s'est passablement renouvelée depuis son entrée en rénovation tout en maintenant un noyau stable – n'a jamais cessé d'apporter des améliorations à son organisation interne, en l'articulant étroitement avec une procédure d'autoévaluation qui fut elle-même affinée d'année en année.

Ce qui précède confirme l'idée avancée par Gather Thurler (2005) que les conceptions des acteurs collectifs en ce qui concerne les modules d'apprentissage varient considérablement, produisant à terme des mises en œuvre qui peuvent être fort différentes. Dans son ouvrage *Innover au cœur de l'établissement scolaire*, Gather Thurler (2000)

avait déjà affirmé que les réalités locales très diverses (nombre d'élèves par cycle, stabilité plus ou moins grande des volées, compétences et disponibilité des enseignants, histoire, identité et éthos pédagogique de l'équipe, culture de coopération, engagement dans la lutte contre l'échec scolaire, capacité collective de mémoriser et de mettre à profit les expériences du passé) conduisent chacune des écoles à concevoir et à faire évoluer une gamme large de modalités organisationnelles, plus ou moins efficaces, plus ou moins favorables au changement des pratiques.

3. La réorganisation du travail scolaire : une démarche exigeante pour assurer le développement professionnel

Au moment de mettre les modules d'apprentissage en place, les enseignants des deux écoles ont entrepris une analyse approfondie de leurs pratiques pédagogiques afin d'identifier les modifications qui leur permettraient de renforcer l'efficacité de leur enseignement. Tous les enseignants disent que la remise en question de leur manière d'organiser le travail scolaire et le fait d'avoir osé adopter cette nouvelle structure modulaire leur a permis de transformer leur rapport à leur propre pratique : la coopération à bon escient, le suivi et la responsabilité partagée de tous les élèves, le développement constant de leurs compétences, enfin, la capitalisation de leurs savoirs d'expérience et le dialogue avec les milieux de la formation et de la recherche sont devenus une habitude, qui leur permet de mieux faire face à l'hétérogénéité croissante des classes et à la complexification constante du travail pédagogique au quotidien.

Tous les enseignants se sentent, par leur entrée dans ce fonctionnement modulaire, plus compétents qu'avant. Un réel développement professionnel peut se constater dans leurs faits, gestes, manières de penser et paroles. La meilleure démonstration de cette réalité se trouve dans l'extrait d'un des entretiens. L'enseignante y retrace le cheminement de l'équipe et offre, en conclusion, un plaidoyer pour le partage du travail et de son organisation :

> C'est quelque chose [la planification et l'organisation] qu'on fait de plus en plus rapidement tout en étant de plus en plus performantes [...] On est de plus en plus efficaces dans un sens positif. C'est une espèce de professionnalisation. Effectivement on est devenu plus performantes là-dedans

et en fait ça nous prend moins de temps et moins d'énergie. […] Je me rends compte que je ne fonctionnerai plus comme je fonctionnais avant. […] Je pense que je suis plus exigeante et tant mieux ! […] Le faire [la mise en place des modules] au niveau de toute une équipe nous a obligées à y travailler, à se mettre d'accord, à avoir les mêmes représentations. […] Il fallait bosser à l'interne, et puis effectivement je pense que ça a pris du temps pour qu'on y mette les mêmes choses, pour qu'on ait les mêmes représentations. Avoir toutes ces discussions et ces représentations qui ont évolué a permis de construire notre culture commune et fait que nous sommes arrivées vers beaucoup plus de cohérence au niveau de l'école, et vers – effectivement – une progression de toutes les enseignantes. On a chacune avancé, chacune s'est formée en étant dans cette réflexion au contact des autres.

Bibliographie

Basilico, S. et C. De Rham (2004). *Nouvelle approche de l'organisation du travail scolaire : Les modules d'apprentissage. Quelles implications pour la pratique des enseignants ? Deux études de cas dans l'enseignement primaire genevois*, Genève, Université de Genève. Mémoire de licence en sciences de l'éducation.

Gather Thurler, M. (1994). « Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme ? », *Revue française de pédagogie*, *109*, p. 19-39.

Gather Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*, Paris, ESF.

Gather Thurler, M. (2005). « Les cycles pluriannuels et leur impact sur le travail des enseignants », dans D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 463-480.

GPR – Groupe de pilotage de la rénovation (1999). *Différenciation de l'enseignement et individualisation des parcours de formation dans les cycles d'apprentissage*, Genève, Département de l'instruction publique.

Hargreaves, A., L. Earl, S. Moore et S. Manning (2001). *Learning to Change – Teaching Beyond Subjects and Standards*, San Francisco, Jossey-Bass.

Huberman, M. (dir.) (1988). *Maîtriser les processus d'apprentissage. Fondements et perspectives de la pédagogie de maîtrise,* Paris, Delachaux et Niestlé.

Perraudeau, M. (1997). *Les cycles et la différenciation pédagogique*, Paris, Armand Colin.

Perrenoud, Ph. (1993). « L'organisation, l'efficacité et le changement, réalités construites par les acteurs », *Éducation et Recherche*, *15*(2), p. 197-217.

Perrenoud, Ph. (1999). « Gérer en équipe un cycle d'apprentissage pluriannuel : une folie nécessaire ! », *Éducateur*, *9*, p. 28-33.

Perrenoud, Ph. (2002). *Les cycles d'apprentissage, une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

PERRENOUD, Ph. (2005). « De l'organisation du travail dépend la rencontre entre chaque élève et le savoir », *Éducateur*, *10*, p. 30-33.

TARDIF, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*, Montréal, Éditions Logiques.

WANDFLUH, F. et Ph. PERRENOUD (1999). « Travailler en modules à l'école primaire : essais et premier bilan », *Éducateur*, *6*, p. 28-35.



Conseil des maîtres et suivi collégial des élèves

De la classe aux cycles

Danielle Bonneton
Université de Genève
Danielle.Bonneton@pse.unige.ch

Le métier d'enseignant s'inscrit aujourd'hui dans un rapport brouillé à la classe puisqu'il se transforme dans une redéfinition plus collective du travail et de la prise en charge des élèves. Cette forme scolaire nouvelle, portée par les innovations et rénovations des systèmes scolaires, ainsi que par les formations initiales et continuées des enseignants, contraint l'équipe enseignante à construire une culture commune et à organiser en partie collectivement un travail, jusque-là conçu et effectué individuellement.

Ce dernier fait l'objet de prescriptions qui méritent d'être examinées dans ce que ce travail prescrit fait aux enseignants, mais également dans ses rapports complexes avec le travail réel. Dans un premier temps, nous évoquerons les évolutions du métier d'enseignant à travers les paradigmes de la formation, du travail, de la culture et de la systémique de la salle de classe, et discuterons ensuite le passage entre classe et cycles au travers de nouvelles pratiques pédagogiques. Nous interrogerons de manière plus particulière un dispositif de suivi collégial des élèves pour illustrer, par un cas précis issu de l'école genevoise, les intérêts et les difficultés qui sont autant d'obstacles à surmonter. Il s'agit ainsi, dans le cadre de cette contribution, de s'inscrire dans une épistémologie de la pratique et des mécanismes de transformation de l'habitus professionnel, sachant que ces transformations ne s'opèrent pas parce qu'elles sont décrétées mais bien parce que les pratiques se reconstruisent en profondeur ou parce qu'elles résistent à se transformer.

1. Le travail enseignant : pratique réflexive, praxis, compétences, habitus

Il est intéressant de comprendre aujourd'hui à l'aune des recherches sur la formation quelle est la conception du métier d'enseignant, à quels enjeux, à quelles questions et défis ce dernier est censé répondre. Le changement de paradigme dans la formation se situe ainsi, depuis les deux dernières décennies, résolument du côté du tournant réflexif. Il postule le développement de la professionnalité, non seulement en termes de savoirs à construire mais aussi de compétences professionnelles à développer : celles-ci se caractérisent par la maîtrise de savoirs professionnels divers, mais également par des schèmes de perception, de décision et d'action et des attitudes nécessaires à l'exercice du métier. Selon cette définition, très large, les compétences à construire

sont tout à la fois d'ordre cognitif, affectif, conatif et pratique ; et désignent une capacité de mobiliser des ressources cognitives pour faire face à un type de situation et passent par des opérations mentales complexes (Le Boterf, 1994, 2000). La formation au métier articule ainsi nombre de paramètres en soutien aux gestes professionnels et aux actions qui les sous-tendent.

À un premier niveau, les actions de l'enseignant relèvent de moments de planification, de traitement rationnel de l'information et, à un second niveau de fonctionnement, de dimensions moins rationnelles parce qu'elles opèrent dans le registre du préréfléchi, du non conscientisé, de l'inconscient pratique et qu'elles fonctionnent sur un mode plus intuitif ou plus automatisé. Les savoirs ou connaissances de la pratique passent par cette appréhension des formes incorporées du savoir, en ce sens qu'elles font appel à des images, des ressentis, des cycles, des routines, un *habitus* (Bourdieu, 1972). Ils renvoient à des formes d'inconscient qui leur sont particulières – inconscient freudien ou inconscient pratique de Bourdieu – et au statut de l'émotion et des affects dans d'action. De fait, l'acte d'enseigner apparaît de manière évidemment rythmique ou rituelle, structuré par des pratiques autonomes mobilisables indépendamment de toute pratique réflexive.

Les savoirs d'action des professionnels dont témoignent de nombreux auteurs (Argyris, 1995 ; Barbier, 1996 ; Perrenoud, 1996a ; Saint-Arnaud, 1992 ; Schön, 1993) sont éminemment complexes. L'action de l'enseignant a donc à voir également avec ces dimensions plus finement appréhendées par ces perspectives phénoménologique, anthropologique et psychanalytique. Cette dimension de la pratique, la *praxis* (Imbert, 2000), mobilise des émotions et des affects, des peurs, des transferts, des lectures subjectives et intersubjectives de la réalité ; elle infère une rationalité détournée, limitée ou fantasmée. L'intersubjectivité et l'implication de l'enseignant comme personne dans le travail font que ce métier impossible, comme l'a qualifié Freud, oscille entre plaisir et souffrance (Blanchard-Laville, 2001 ; Cifali, 1994). Cette conception élargie et heuristique du savoir enseignant offre une voie intéressante pour la compréhension des pratiques, parce qu'elle prend en compte l'expérience sensible du sujet, son inscription dans l'espace, le contexte, la culture. Elle s'intéresse à son expérience narrative, celle qui s'inscrit dans un rapport au monde et au savoir. Cette connaissance pratique de l'enseignant dépasse le seul point de

vue réflexif ou savoir d'expérience. Elle passe par une compréhension du monde de l'enseignant tel qu'il se le représente en première personne (Vermersch, 1994 ; Vermersch et Maurel, 1997).

Si les recherches sur la formation nous éclairent sur le métier d'enseignant, les récentes recherches dans le champ de la sociologie du travail, de l'ergonomie et de la psychologie cognitive sont également à prendre en considération alors qu'elles tentent sous divers angles de formaliser ce travail. Elles nous incitent à examiner le travail enseignant, comme tout autre travail, dans sa dimension ergonomique et procédurale, dans ses écarts entre le travail prescrit et l'effectif (Clot, 1999 ; Jobert, 1993, 1999), enfin dans sa fonction psychologique et dans les affects mobilisés : souffrance, ennui ou créativité, sa signification pour le sujet, son implication et sa subjectivité, sa mise en mots des actions effectuées, ses appréciations et l'évaluation qui en est faite. Pour approcher le travail de l'enseignant, il faut donc comprendre ce qu'est ce travail et sa dynamique, ce que sont ses composantes cognitives et ses enjeux. Et il faut également comprendre dans quelle mesure ce travail représente avant tout une activité planifiée, prévisible, qui se déroule dans le temps et qui vise la conception de dispositifs. L'écart entre le travail tel qu'il est formalisé, prescrit ou même représenté et le travail effectivement réalisé en regard des contraintes de la situation est constitutif du travail enseignant. De même que le nécessaire jeu de l'intelligence mobilisée dans son effectuation, stratégie ou ruse, pour faire face à ce qui n'est pas donné dans l'organisation du travail prescrit : le bricolage du praticien prend ici toute sa dimension et sa noblesse.

2. De l'intimité de la salle de classe au travail collectif dans les cycles d'apprentissage

Depuis les recherches des premiers ethnologues américains et des recherches successives sur les processus d'enseignement, on a progressivement levé le voile sur la boîte noire de la salle de classe. Si la classe est le lieu du travail de l'enseignant, elle conserve un caractère privé et ce travail s'y déroule souvent derrière une porte fermée. Il consiste, d'une part, à gérer des systèmes d'interactions, des groupes et des sous-groupes de travail, comme autant de dynamiques toujours mouvantes et sans cesse recomposées (Fijalkow et Nault, 2002). Ce travail au quotidien, sa stratification, sa division, sa ritualisation,

ses trames d'interactions et ses types d'actions sont maintenant plus connues (Tardif et Lessard, 1999). Il consiste aussi à mettre en place des conditions pour apprendre, à organiser des dispositifs didactiques, à articuler des espaces-temps de formation aux temporalités du développement-apprentissage des élèves, à réguler les apprentissages et les interactions, à évaluer les situations et les élèves.

Si la classe relève de l'« intime », c'est parce que l'investissement symbolique, subjectif et effectif y est fort et parce que l'invisibilité des pratiques y est double. Notamment parce que les professionnels eux-mêmes ont quelquefois du mal à expliciter leur travail tant ils fonctionnent sur un mode implicite, culturel et situé. Ce travail passe par un certain nombre de gestes professionnels, de microdécisions, plus intuitivement élaborés qu'explicitement organisés. Chaque enseignant gère les interactions pédagogiques et didactiques de manière relativement singulière en fonction de son système de valeurs, de ses intérêts, de son rapport au monde et au savoir, de sa culture personnelle et professionnelle. Ces dimensions vont avoir des incidences sur sa façon de traiter les différences entre ses élèves et sur sa posture professionnelle. Le travail en classe est donc institué sur fond de culture et de valeurs, celles des enseignants et de leur communauté. La classe, comme groupe humain et lieu de socialisation (Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996) reste un groupe de base, dont le statut est anthropologiquement fondé en ce sens qu'il réfère à un groupe d'appartenance et à un groupe de travail. Des incidences identitaires, psychologiques, sociologiques, épistémologiques et pratiques en découlent.

Le passage aux cycles d'apprentissage, qui s'associe désormais à une conception et à une réalisation en partie collectives d'une série de tâches d'enseignement-apprentissage autrefois individuelles, engage de nouvelles visions et de nouvelles pratiques, où l'articulation entre objectifs, contenus d'enseignement et nouvelles structures reste en partie à inventer. Ce passage fait, pour les praticiens, l'objet d'une quête, au cours de laquelle ils seront notamment amenés à répondre collectivement à des questions qui, jusqu'alors, restaient du domaine du privé et qui déborde de la salle de classe : que fait-on en effet en classe de spécifique, de différent ou de complémentaire par rapport à ce qui se travaille dans les cycles ? Quels sont alors le statut et la fonction du groupe classe ? Quel temps passé en classe, quel temps passé en cycle en termes de proportion et de dosage ? On s'en doute, ces questions ne sont pas que factuelles. Car c'est bien à partir de ce lieu que les enseignants réfléchissent leur travail et l'articulent à

d'autres dispositifs, décloisonnements, modules, projets hors de la classe, qu'ils parviennent à réorganiser les espace-temps de formation des élèves en lien avec le travail sur les objectifs et les programmes en boucles, à assumer leur responsabilité collective face à la progression des élèves.

3. Le travail collectif dans les cycles d'apprentissage

Dans le cadre des cycles d'apprentissage, le principe d'organisation du travail repose sur le fait qu'une équipe d'enseignants est responsable d'un groupe d'enfants pendant la durée d'un ou de plusieurs cycles. Les objectifs d'apprentissage et des propositions de planification ainsi que des circulaires font office de prescriptions et de contrat de travail pour les enseignants, leur laissant par ailleurs une grande marge de manœuvre en ce qui concerne la conception et la réalisation de l'organisation du travail scolaire à l'intérieur des classes et des cycles. Au sein de l'établissement scolaire, les enseignants sont ainsi amenés à alterner entre dispositifs différents : *modules* permettant de travailler dans des temps compacts et intensifs, offrant l'occasion d'approfondissements et de centrations sur des objectifs d'apprentissage clairement ciblés ; *décloisonnements* de toutes sortes familiarisant les élèves avec ceux d'autres classes et degrés, dans le cadre d'activités-cadres et de projets pédagogiques. À cela s'ajouteront des *groupes de niveaux*, des *groupes de besoins* et autres configurations, constitués au gré des observations formatives de la progression des élèves, de manière à les réunir selon leurs aptitudes ou difficultés du moment. Ces différents espaces-temps de formation offrent autant d'occasions de retravailler en équipe les objectifs du plan d'études et d'entreprendre de nouvelles planifications à partir d'outils d'enseignement anciens ou récemment produits, dans le domaine de la didactique des sciences par exemple. Un bricolage des programmes – alternant habitudes et exploration de nouvelles approches – s'effectue à cette occasion, en associant utilitarisme, stratégie et création. Ces nouvelles formes d'organisation du travail ont été plus particulièrement observées et conceptualisées par Perrenoud (2002).

Les dilemmes de l'organisation collective du travail résident dans l'élaboration et la décision collectives qui conduiront à la prise de décision concernant les modalités et dispositifs d'apprentissages à mettre en place pour les élèves. Les enseignants sont ainsi amenés à conduire

un travail de tri parmi les démarches possibles, en « jaugeant » leur pertinence selon les situations et en les articulant selon les besoins du moment : le travail collectif, dont la fonction de cohésion semble primer sur les logiques d'apprentissage, le travail de groupe et les interactions lors de la structuration des apprentissages, les relations symétriques qu'elles assurent et les limites qu'elles posent, les groupes multiâges, le tutorat. Souvent, un plan de travail hebdomadaire complète une gestion plus individualisée des apprentissages.

On le voit, une telle organisation du travail, lorsqu'elle est pensée collectivement, permet de créer des dispositifs variés, offrant aux élèves de multiples occasions d'être confrontés à différentes modalités d'apprentissage. Le défi réside moins dans la construction de ces dispositifs, que dans la manière dont ils sont planifiés au gré de l'évolution du cycle en fonction d'objectifs qui se déclinent sur un temps donné. La gestion complexe des paramètres : pertinence, récurrence, permanence ou rupture, est un vrai défi auquel sont confrontées les écoles qui tentent d'innover dans ce sens. Chacun de ces dispositifs a sa spécificité, son intérêt, ses limites qu'il convient de finement analyser afin de réaliser les choix adéquats.

Le défi réside, pour les enseignants, à parvenir à une définition commune et partagée du sens et de la pertinence des dispositifs retenus, à partir de conceptions de l'apprentissage, d'une inventivité didactique et d'une expérience professionnelle qui ne feront pas toujours unanimité au sein des équipes. L'enjeu de l'organisation du travail scolaire est double en ce sens qu'il renvoie à la fois à l'organisation du travail des élèves et à l'organisation du travail des enseignants entre eux. Cet isomorphisme est particulier à la profession notamment parce qu'il touche au rapport au savoir, aux théories et aux pratiques d'apprentissage, aux biographies des acteurs concernés (Huberman, 1989), aux conditions à mettre en œuvre pour apprendre. L'organisation du travail résulte donc d'une démarche collective qui ne peut se contenter de simplement faire la somme d'activités juxtaposées, mais exige au contraire la construction d'activités en regard de nouveaux objectifs et finalités dûment négociés et explorés. La coopération professionnelle requise pour l'organisation collective du travail est ainsi condition et vecteur de développement professionnel et d'innovation dans l'établissement (Gather Thurler, 2000) : le travail de l'enseignant devient objet d'interrogations, légitimes certes dans ce que les pratiques professionnelles ont à rendre compte, mais violentes quelquefois dans la naïveté des approches et des prescriptions qui les légitiment.

4. Le conseil des maîtres : enjeux autour d'un concept et malentendus autour d'un dispositif

L'interprétation des prescriptions et des enjeux de formation des élèves relève d'une négociation entre adultes qui ne va pas sans « visibiliser » des solidarités ou des conflits, des idéologies et des épistémologies. En effet, le décodage du travail tel qu'il est requis n'est pas toujours aisé : les prescriptions, les circulaires, les nouvelles méthodologies et leurs présentations sont souvent normatives, les discours des cadres, des formateurs ou des collègues, polyphoniques. Alors que les injonctions institutionnelles, incisives et récurrentes dans bien des cas, ne disent trop souvent rien concernant leurs enjeux et leurs implications sur les pratiques, les acteurs ne cessent, de fait, de les interroger quant à leur sens et aux conditions de leur effectuation.

Nous nous référerons à nos observations de terrain à l'occasion d'accompagnement d'une école ayant utilisé son temps de formation en établissement à analyser et à réguler son dispositif de conseil des maîtres et le suivi collégial des élèves. Les analyses qui suivent portent sur une prescription précise, sur les interprétations potentielles suscitées, sur les questions qu'elle pose aux enseignants censés en tenir compte pour organiser leur travail et sur la nature des dispositifs qu'ils mettent en place. Elles pointent quelques éléments de discussion autour des enjeux de décision et de pouvoir : pouvoir prescriptif de l'institution et pouvoir décisionnel des équipes d'enseignants, en lien avec leur *empowerment* – fictif ou réel.

4.1. Une circulaire pour formaliser le travail

Dans le cadre de la généralisation de sa réforme de l'enseignement primaire, le système scolaire genevois a décidé, dès 2000, de mettre en place dans chacune des écoles différents dispositifs de suivi collégial permettant d'assurer un pilotage intelligent et interactif des parcours individualisés des élèves. Parmi ces dispositifs, les conseils des maîtres sont censés faire un point de situation sur un certain nombre d'élèves et prendre des mesures d'accompagnement efficaces, discutées et négociées. Les passages en italiques ci-après reprennent les termes exacts de la circulaire officielle publiée lors de l'introduction officielle des conseils des maîtres à la rentrée scolaire 2004.

Cette circulaire intitulée *Le suivi collégial des élèves* (Direction de l'enseignement primaire, 2004) se réfère d'emblée au «cahier des charges des enseignants» afin de justifier et de légitimer la nécessité «de contacts réguliers avec les autres enseignant(e)s», ainsi que le recueil et la transmission «des informations utiles à toute action pédagogique». Elle signifie par ailleurs l'obligation «qu'une procédure de signalement à l'inspecteur(trice) soit respectée dans toutes les écoles», en rappelant «le secret de fonction et le devoir de réserve». La circulaire impose ensuite aux enseignants de se rencontrer «une fois par trimestre» pour aborder ensemble des sujets proposés, comme: «la progression de leurs élèves, les enfants en difficulté, la cohérence de leurs pratiques». Il est par ailleurs indiqué que la composition des groupes d'enseignants du conseil des maîtres «se discute avec l'inspecteur(trice)». Il est en outre fait allusion à la conservation «et l'accès aux observations», qui doivent toutefois être «soumises au secret des données et donc légalement protégées». La circulaire rappelle à ce sujet les responsabilités des différents acteurs, sans pourtant clairement les identifier. Suit une description des «difficultés que peut rencontrer un enfant», et la suggestion d'impliquer les différents acteurs concernés: parents, collaborateur du département (infirmière, protection de la jeunesse, service médico-pédagogique, etc.), éventuellement un thérapeute privé.

Le dispositif du conseil des maîtres se décline ainsi: en fin de premier trimestre, une réunion «permet d'analyser l'ensemble du parcours des élèves et de discuter alors des stratégies d'enseignement et des mesures éducatives, déjà mises en place ou à mettre en place en faveur de tel ou tel élève». Pour s'articuler d'emblée à une intervention de l'inspecteur qui «fait suite à une gestion précise des situations qui lui sont soumises». Suivent des directives sur le signalement: «Le signalement prend en compte les éléments suivants: problèmes rencontrés par l'élève, démarches et stratégies mises en place par l'enseignant-e ou suggérées par les collègues consultés; description de ce qui a fonctionné ou non, stratégies proposées par l'enseignant(e), le cas échéant, par les collègues.» Des indications invitent à signaler des interactions comme: «les contacts avec les parents (dates et contenus); le type de suivi (service médico-pédagogique, service de la protection de la jeunesse, service de santé de la jeunesse, etc.); et les prolongements envisagés.»

La circulaire se termine par un retour et une seule et première allusion aux cycles d'apprentissage sans les nommer explicitement : « la mise en place d'objectifs d'apprentissage sur quatre ans a pour conséquence la suppression de l'échéance annuelle des degrés et l'obligation de renforcer le suivi de la progression des élèves. »

Sont mentionnées en conclusion, outre les remerciements de la direction, des ressources comme « les inspecteurs » ou « le groupe d'accompagnement », dont les statuts, les objectifs, le mandat et les interventions sont diamétralement opposés. Les premiers sont censés enregistrer et ratifier les mesures prises et contrôler la qualité et l'adéquation de leur mise en œuvre ; alors que la tâche du second consiste à soutenir les écoles dans leur recherche de nouveaux dispositifs.

4.2. L'interprétation polyphonique des prescriptions

Après un titre général qui se réfère clairement au suivi collégial des élèves, la circulaire débute avec une introduction qui prend ancrage dans le cahier des charges des enseignants, lui-même aboutissement de longues négociations avec l'association professionnelle locale. Cette mise en lien permet toutefois aux auteurs de la circulaire de légitimer son caractère prescriptif, car le suivi collégial apparaît ici comme étant édicté par le corps enseignant lui-même.

Autre point important : le suivi collégial des élèves dans les cycles d'apprentissage est avant tout un concept, alors que le conseil des maîtres dont il est principalement question dans cette circulaire représente un dispositif. Cette problématique n'est thématisée nulle part et il n'est pas certain que les auteurs de la circulaire en soient conscients, ce qui permet de formuler quelques doutes quant à sa cohérence interne.

Dans le corps du texte, l'institution évoque une structure et des modalités de travail autour du dispositif du conseil des maîtres, qui n'est cependant pas explicitement nommé ; il est notamment signifié que les enseignants se rencontrent *une fois par trimestre* dans une configuration contrôlée – « qui se discute avec l'inspecteur(trice) » – autour de sujets suggérés comme « la progression de leurs élèves, les élèves en difficulté, la cohérence de leurs pratiques. »

Ce suivi collégial des élèves, auquel il est fait référence une seconde fois en conclusion en fin de texte, rappelle « la mise en place d'objectifs d'apprentissage sur quatre ans qui a pour conséquence

la suppression de l'échéance annuelle des degrés et l'obligation de renforcer le suivi de la progression des élèves. » La question des cycles d'apprentissage n'apparaît pas explicitement dans le texte alors que leur mise en œuvre est incontournable dans le cadre de cette nouvelle organisation du travail scolaire. Cette absence de référence et l'accent mis sur des modalités de travail suggérées par le contenu favorisent la construction de représentations et de pratiques allant principalement dans le seul sens de la remédiation de difficultés des élèves déjà installées au lieu d'assurer leur prévention.

En effet, les objets discutés ou discutables sont signifiés dans le texte, renvoient aux observations faites en classe ou dans l'école, sans vraiment se référer aux différentes formes de travail existantes en classe ou en équipe sur lesquelles agir. Les professionnels sont censés « identifier les difficultés que peut rencontrer un élève. » Ils sont invités à entreprendre, le cas échéant, des démarches auprès des parents, des collaborateurs psycho- ou médicosociaux. S'agit-il ici d'une mesure de différenciation réelle, d'articulation, de délégation ? Les interprétations sont ouvertes, car les injonctions désignent avant tout les possibles collaborations, sans approfondir l'idée que la solution pourrait résider dans le développement de dispositifs pédagogiques alternatifs, censés prendre en compte l'hétérogénéité des parcours de formation de toute la cohorte d'élèves. La prescription se resserre par contre sur les enfants déclarés en difficulté, sur le traitement de leurs cas particuliers, sur des mesures et des contacts à prendre les concernant. Un développement s'ensuit sur le statut, la fonction et la confidentialité de la documentation dans le cadre du suivi de la progression, qui est ensuite évoqué.

Conceptuellement, il semblerait par contre que cette circulaire aurait dû traiter la question du diagnostic et du traitement des difficultés d'apprentissage en proposant des modalités de différenciation qui renverraient en priorité à l'organisation et à la planification collectives de dispositifs pédagogiques et du travail d'ensemble, au lieu de se contenter de la simple – et complexe – prise en charge des *cas* d'élèves. Certes, nous ne mettons aucunement en question la légitimité de ce type de prise en charge, tant il est évident que le suivi des enfants en difficulté, en souffrance psychologique ou sociale, est nécessaire. Mais il convient en même temps d'admettre que ce glissement a ses incidences sur l'organisation du travail. Car engager aussi explicitement les enseignants à se concentrer sur le suivi des enfants en grande difficulté et à leur signalement les incite à consacrer

les moments réservés pour le conseil des maîtres à ce seul aspect de soutien individuel, dont le dispositif se trouve rapidement, de fait et légitimement, saturé. Avec le résultat qu'il ne reste guère de temps pour concevoir des dispositifs de différenciation potentiels, mieux à même de renforcer l'efficacité de l'enseignement-apprentissage au sein des cycles d'apprentissage.

La mise en œuvre du suivi individuel des élèves tel que proposé dans cette circulaire s'annonce peu efficace car, pour une grande part, l'interprétation stricte des prescriptions écrites ou orales tend à produire des mesures d'accompagnement principalement remédiatives. Les enseignants se privent ainsi, en partie, de la possibilité qui leur est offerte d'interroger leurs pratiques : en profitant de leurs observations formatives des enfants pour mieux identifier de nouveaux leviers d'apprentissage ; en créant des dispositifs de concertation, de régulation et de travail permettant de conclure de nouveaux contrats didactiques, pédagogiques et sociaux. Au pire, les conseils des maîtres peuvent même contribuer à produire des effets diamétralement opposés à ceux qui ont été visés, à fabriquer, par des mécanismes quelquefois aussi naïfs que subtils et pervers, de l'échec et de l'exclusion. Nommer des enfants, les signaler, identifier les candidats d'un futur redoublement ou d'un passage vers l'enseignement spécialisé participe à ce genre de mécanismes.

Dans une perspective large, l'intention du suivi collégial est certes louable et honorable, les équilibres qu'il pourrait contribuer à rétablir entre différenciation et remédiation, sont certes prometteurs. En même temps, il est difficile pour une institution de prescrire, intelligemment, des pratiques qui, de toute manière, génèreront leur part d'interprétation et de mise en œuvre. Il devient d'autant plus important qu'un système scolaire assume la vision globale, prospective et systémique qu'il propose, ainsi que l'accompagnement de sa mise en œuvre. Une entrée par les dispositifs comme le conseil de maîtres est insuffisante – tout autant que la seule entrée par le concept du suivi collégial. Les deux sont à articuler.

5. Obstacles épistémologiques et transformation de l'habitus

Les effets psychologiques et idéologiques de cette instauration du conseil des maîtres s'avèrent importants à bien des égards. Parler exclusivement d'enfants qui sont les plus en difficulté est décourageant, démobilisateur. Les enseignants peuvent avoir le sentiment d'être constamment renvoyés à leurs limites professionnelles et à leur impuissance d'agir de manière efficace. En même temps, pour certains, consacrer une très grande part de leur temps aux seuls enfants en difficulté interroge leur sens de l'équité, ravive des idéologies ou des conflits, véritables ou fantasmés. Ces éléments ne s'imposent pas d'emblée et émergent à l'occasion de l'analyse des situations et du travail réel ; ils contribuent à renforcer des formes de souffrance au travail (Blanchard-Laville, 2001). Tenir au travail, analyser ses pratiques, partager des observations, des responsabilités collectives dans ces conditions relève d'une forme d'héroïsme ou d'un haut degré de professionnalité.

Les équipes qui analysent leurs pratiques de suivi collégial ou de conseils des maîtres mettent en lumière la pluralité des attentes et certaines fois la déception en ce qui concerne les effets plutôt modestes. Elles évoquent aussi la difficulté de se mettre d'accord sur les critères qui justifient le signalement d'un élève, mais également les questions de loyauté, de droit et de devoir, l'engagement moral qui vont de pair avec une telle démarche, dès lors qu'il s'agit de mettre en œuvre les décisions. Le conseil des maîtres cesse ainsi d'être perçu comme un simple dispositif servant à signaler un élève ; il renvoie à des dimensions plus opaques de la réalité du métier d'enseignant : le jugement professionnel sur les élèves avec, en contrepartie, un jugement potentiel sur les pratiques enseignantes. Barrère (2002) montre à ce propos comment les conseils sont surtout des lieux d'agacement mutuel parce qu'on y confronte les pratiques et les manières de noter, de communiquer, d'enseigner et des lieux de tension sans conflits ouverts. Car la pratique des uns et des autres acquiert un statut public, sort de son intimité et de son implicite, devient objet de questionnements individuels et collectifs certaines fois vifs. D'autres témoignages se réfèrent aux postures professionnelles, aux implications et au statut des prises de décision communes : seront-elles suivies, respectées, à quoi engagent-elles ? Une troisième série de réactions portent sur la difficulté d'aboutir à des propositions concrètes de travail, sur

des dispositifs et des outils de fonctionnement : quelles réponses construire en termes d'organisation du travail ? Le métier se trouve ainsi tiraillé entre deux modalités contradictoires, entre tradition et innovation, voire entre deux paradigmes de l'organisation du travail enseignant. Quelles sont les réponses et les mesures effectives qui peuvent être prises, compte tenu de l'organisation individuelle et collective du travail ?

Les implications du suivi collégial sur le travail réel individuel et collectif est non seulement la transformation de l'organisation du travail mais aussi celle de l'habitus professionnel (Perrenoud, 1996b, Schön 1996) individuel et collectif. Et cela, l'institution ne peut le prescrire ; il s'agit plutôt de donner les moyens, en termes de ressources, de formation et d'accompagnement pour analyser et transformer les pratiques. Le dispositif du conseil des maîtres et le concept de suivi collégial des élèves méritent d'être construits de manière singulière par les professionnels en fonction de leur contexte de travail, de la population scolaire et des familles, mais également de la composition de leur propre équipe, de leur histoire, de leur projet, des représentations des uns et des autres, de leur degré de professionnalisme, à partir de leurs propres outils et de leurs décisions. La confrontation à d'autres points de vue, l'interrogation de l'action, l'analyse collective des pratiques représentent sans doute des outils importants de développement professionnel : ainsi, l'intervision[1] ou tout autre dispositif centré sur le travail réel restent des leviers de transformation de l'habitus et soutiennent l'élaboration de jugements professionnels plus informés. Dans ce cadre, il s'agit bien de transformer le travail pour construire des réponses en termes d'organisation et de cycles d'apprentissage.

En regard des compétences collectives à développer, les enseignants rencontrent inévitablement une série d'obstacles : les nouvelles organisations et planifications du travail scolaire se fondent sur des paradigmes d'apprentissage socioconstructivistes et interactionnistes, qui n'ont pénétré que dans les cercles fermés d'une poignée d'enseignants pionniers. Ils doivent, pour les autres, faire l'objet d'une appropriation individuelle et collective, et conduire à redéfinir leur

1. L'intervision est une forme d'accompagnement collégial proche de l'analyse des pratiques. Sa différence avec la supervision réside dans le fait qu'elle est autogérée et fortement articulée avec des observations réciproques en salle de classe.

contrat de travail. Cela engage un travail conséquent sur les objectifs, sur l'élaboration, l'articulation et l'évaluation des dispositifs mis en œuvre, mais aussi autour des valeurs et des finalités. Partager le travail et les responsabilités collectivement, construire de la cohérence avec la diversité des personnes, des équipes et des situations, ce travail important n'est sans doute jamais stabilisé tant il renvoie à des paramètres qui nécessitent de prendre en compte notamment les comportements des élèves en situation et les compétences des enseignants, leur capacité à réagir et à les transformer, à se transformer.

La coconstruction de dispositifs, le travail d'élaboration de situations didactiques à partir des objectifs, les mesures en termes d'observation formative ou d'évaluation des élèves, les observations partagées et les feedbacks sont tout autant féconds, tant du point de vue du développement professionnel que de la capitalisation des savoirs individuels et collectifs, par leurs effets sur l'organisation du travail et la différenciation. Il s'agit, en regard des enjeux de décision et d'action, d'un véritable travail de recherche des enseignants. Sur ce versant positif, l'intérêt de partager les représentations, de croiser les regards sur les enfants, de construire à plusieurs des solutions, de chercher ensemble s'impose ; autant de moteurs pour travailler à la fois sur les « remédiations » pédagogiques nécessaires dans le court terme (appuis, groupes de besoins) et sur l'organisation et la planification du travail (dispositifs d'apprentissage) de manière proactive. Il s'agit en fait d'articuler, sur la base des objectifs, soutien, « remédiation » et développement de dispositifs d'apprentissage en réponse aux problématiques des élèves. Quelles sont les incidences des rythmes d'apprentissage hétérogènes sur l'organisation du travail scolaire qui cherche à les prendre en compte ? C'est là tout le défi de planifier et de réguler collectivement les parcours individualisés des élèves. Le passage de la classe aux cycles d'apprentissage ne se fait pas dans n'importe quelles conditions et une entrée par le travail enseignant, et non seulement par les dispositifs ou les prescriptions, pourrait contribuer à construire de nouvelles compétences et identités collectives.

Après quelques années de travail collectif – souvent en collaboration avec des chercheurs –, certaines équipes parviennent à mettre en place une planification efficace du travail en cycles d'apprentissage (Perrenoud, 2002 ; Vellas 2002). On assiste alors à un tournant paradigmatique dans la posture et dans le regard porté sur les enfants ; tout semble se passer comme si, à une logique d'enseignement se substituait une logique d'apprentissage. L'organisation de nouvelles

formes scolaires reste relativement stable même si leur exploration n'est jamais terminée parce que les représentations et les pratiques se sont profondément transformées. Ce changement répond alors véritablement à la résolution d'un problème professionnel qui, selon Wittorski (1997, p. 109), «est rendue possible par l'élaboration, dans et par l'action collective, d'une méthodologie de travail correspondant à un processus de résolution collective de problème qui engage la production de nouveaux schémas comportementaux et relationnels». En ce sens, l'analyse des crises, des balbutiements, des essais et des erreurs offre de nombreuses occasions pour prendre connaissance des évolutions en marche lorsque les fonctionnements sont pionniers ou prometteurs, ou de se confronter aux obstacles endogènes ou exogènes risquant de les entraver.

La perspective d'observer et de comprendre le travail enseignant et son organisation sur ces deux niveaux, individuel et collectif, révèle un certain nombre d'enjeux et de tensions liées à des transformations identitaires et culturelles, à des questions de négociation, de décision et de pouvoir, de pouvoir de décision sur l'action. Elle éclaire également en quoi les prescriptions permettent ou entravent le développement professionnel. Les prescriptions évoluent, les acteurs, les dispositifs et l'organisation du travail scolaire avec elles: les prescriptions s'adaptent et le système se régule souvent au coup par coup, dans une logique administrative plutôt que celle d'une organisation apprenante. Des questions sont encore ouvertes, tant pour l'institution que pour les équipes d'enseignants: quelle est la représentation du nouveau contrat de travail et quelle est la définition du métier d'enseignant entre responsabilité individuelle et collective en regard du travail prescrit? Sur ces questions, on peut se demander qui, de l'institution ou des professionnels, reste le plus ambigu. Mais, nous l'avons vu, entre le prescrit et le faire, l'espace de travail et les décalages sont tels qu'ils répondent aussi à des normes ou à des logiques de justification, de légitimité, de désirabilité sociale. En ce sens on peut se demander en quoi et par quoi le jugement professionnel est-il véritablement informé et quels sont les savoirs échangés et construits par les professionnels.

Il s'agit donc de prendre la mesure des difficultés à exercer le métier d'enseignant compte tenu des diverses modalités de concertation et de travail, d'évaluation et de régulation qu'instaurent les institutions scolaires, sans l'existence d'une véritable culture de la confrontation et du débat. L'accompagnement des systèmes et des

pratiques est sans doute une réponse partielle à ces effets; encore faut-il le vouloir ou s'en réclamer. Les transformations des pratiques se réaliseront, sans doute, à ce prix: le développement professionnel a un coût.

Bibliographie

ARGYRIS, C. (1995). *Savoir pour agir*, Paris, Interéditions.

BARBIER, J.-M. (dir.) (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, Presses universitaires de France.

BARRÈRE, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*, Paris, L'Harmattan.

BLANCHARD-LAVILLE, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris, Presses universitaires de France.

BOURDIEU, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Droz.

CIFALI, M. (1994). *Le lien éducatif: contre-jour psychanalytique*, Paris, Presses universitaires de France.

CLOT, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*, Paris, Presses universitaires de France.

DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (2004). *Le suivi collégial des élèves*, Genève, Département de l'instruction publique.

FIJALKOW, J. et Th. NAULT (dir.) (2002). *La gestion de classe*, Bruxelles, De Boeck.

GATHER THURLER, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*, Paris, ESF.

HUBERMAN, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.

IMBERT, F. (2000). *L'impossible métier de pédagogue*, Paris, ESF.

JOBERT, G. (dir.) (1993). «Comprendre le travail», (I) et (II), *Éducation permanente, 116-117*.

JOBERT, G. (1999). «L'intelligence au travail», dans P. Carré et P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de formation*, Paris, Dunod, p. 205-221.

LE BOTERF, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Éditions d'Organisation.

LE BOTERF, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Les Éditions d'Organisation.

PERRENOUD, Ph. (1996a) *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF.

PERRENOUD, Ph. (1996b). «Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants, analyse des pratiques et prise de conscience», dans L. Paquet, M. Altet, E. Charlier et Ph. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?*, Bruxelles, De Boeck, p. 181-208.

PERRENOUD, Ph. (2002). *Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Saint-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.

Schön, D. (1993). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel,* Montréal, Éditions Logiques.

Schön, D. (1996). « À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes », dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, Presses universitaires de France, p. 201-222.

Tardif, M. et C. Lessard (1999). *Le travail enseignant au quotidien*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.

Vasquez-Bronfman, A. et I. Martinez (1996). *La socialisation à l'école. Approche ethnographique*, Paris, Presses universitaires de France.

Vellas, E. (2002). « Une gestion orientée par une conception "autosocioconstructiviste" », dans J. Fijalkow et Th. Nault (dir.), *La gestion de classe*, Bruxelles, De Boeck, p. 103-128.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, Paris, Presses universitaires de France.

Vermersch, P. et M. Maurel (dir.) (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*, Paris, ESF.

Wittorski, R. (1997). *Analyse du travail et production de compétences collectives*, Paris, l'Harmattan.

CHAPITRE



Cycles d'apprentissages, planification collective et identité professionnelle des enseignants

Lina Fernandez
Écoles de Geisendorf et d'Aïre, Genève
lifeba6@hotmail.com

Cristina Tosio
Écoles de Geisendorf et d'Aïre, Genève
ctosio@yahoo.com

L'organisation de l'enseignement par cycles pluriannuels contribue non seulement à changer le rapport subjectif des enseignants à leur travail, mais également à modifier le rapport intersubjectif entre eux, car il leur est demandé une plus grande collaboration à partir des présupposés suivants.

> Les élèves ont besoin de continuité d'une année scolaire à l'autre, la succession des degrés et le passage d'un enseignant à l'autre pouvant être une source d'échec scolaire (Hutmacher, 1993).
>
> Il s'agit de penser une nouvelle organisation du travail, avec ses alternances entre groupe-classe, modules, décloisonnements, mises en commun, afin de tenir plus efficacement compte des différences entre les élèves. L'établissement scolaire est à considérer comme une collectivité accédant à une plus grande autonomie de gestion des parcours et des progressions; la seule manière d'assurer la cohérence et l'efficacité de l'action collective consiste dès lors à renforcer la collaboration entre enseignants.
>
> L'intervention de plus en plus fréquente de professionnels externes au cadre strictement scolaire (secteur médico-pédagogique, éducateurs, assistants sociaux, etc.) appelle à de nouvelles collaborations, notamment autour d'élèves qui présentent de grandes difficultés (Perrenoud, 2002).

Au vu de ce qui précède, le travail en équipe devient une obligation pour tous, de plus en plus clairement énoncée par l'autorité scolaire (DEP, 1994). Mais quelles nouvelles compétences cette obligation exige-t-elle de la part des enseignants qui n'ont pas eu l'habitude de travailler de cette manière? Quels changements identitaires suppose ou appelle un travail collectivement organisé?

Pour tenter de répondre à ces questions, nous nous basons sur des données récoltées dans le cadre d'une recherche empirique (Fernandez et Tosio, 2003). Nous nous sommes intéressées à l'influence que les changements organisationnels survenus dans le cadre de la Rénovation de l'école primaire genevoise exercent sur le travail de planification de l'enseignant dès lors que cette planification est censée être conduite en équipe. Nous avons interrogé huit enseignantes[1] d'une école dite «en innovation» – l'école du Pont[2] –, qui fut

1. Nous adoptons dans le contexte de cette contribution la forme féminine lorsque nous parlons des enseignantes, car l'équipe du cycle 1 auprès de laquelle nous avons conduit notre recherche était essentiellement composée d'enseignantes femmes.

2. Tous les noms propres – de lieux et de personnes – sont fictifs.

l'une des premières à se lancer dans la démarche collective consistant à élaborer une nouvelle organisation interne à même de mieux gérer et individualiser les parcours de formation des élèves. Au gré des entretiens, nous nous sommes vite rendu compte que la manière dont nos interlocutrices avaient vécu – et vivaient – les transformations en cours était fortement influencée par leur bibliographie personnelle et professionnelle. Les enseignantes dites «novices» (débutant dans la profession) ne vivaient pas forcément les changements de la même manière que les enseignantes plus expérimentées. Nous allons tenter d'en rendre compte en résumant en deux temps les résultats de notre recherche.

Pour commencer, nous allons rapidement décrire et commenter la pratique de planification et d'organisation au sein de l'école du Pont, afin de montrer qu'il s'agit d'un travail significatif, guidé par une conceptualisation de savoirs d'expérience, fondé sur la manière dont la progression des élèves s'organise par paliers. Dans la deuxième partie, nous analyserons les témoignages des enseignantes les plus expérimentées dans le but de mieux comprendre comment leur pratique de planification a évolué au fil du temps, afin de s'inscrire dans la visée d'une gestion collective de l'enseignement-apprentissage permettant à tous les élèves de réussir.

1. Zoom sur le travail de planification et l'organisation d'une équipe

Les différents auteurs approchent la thématique de planification du travail de manières diverses. Pour Durand et Riff (1993, p. 84), «la planification caractérise l'activité d'anticipation de l'enseignant pendant la phase préactive, c'est-à-dire une série de processus grâce auxquels un individu se représente le futur, fait l'inventaire des fins et de moyens et construit un cadre anticipé susceptible de guider ses actions à venir». Pour Dessus (2000, p. 103), l'acte de planifier répond à deux types de questions: «sur quoi vais-je travailler?» et «comment vais-je présenter cela au mieux à mes élèves?» Nault (1998, p. 18) définit la planification comme «une activité qui tend à systématiser la séquence des actions à poser dans le cadre spatio-temporel d'une salle de classe en vue de produire l'apprentissage». Il nous a semblé qu'aucune de ces définitions n'offrait une compréhension de ce que pouvait représenter une planification collective pratiquée dans les

équipes de cycle, notamment, dans celle de notre terrain de recherche. Nous étions en même temps convaincues que les changements introduits dans l'organisation du travail scolaire avaient amené l'équipe enseignante à prendre conscience de tout un ensemble de fonctionnements – et de dysfonctionnements – associés à leurs pratiques de planification et qu'il serait ainsi possible de mieux cerner les mécanismes et les influences à l'œuvre durant ce travail.

1.1. Des *niveaux* de planification

Les enseignantes de l'école nous ont d'abord parlé de niveaux de planification. Nous avons pu en relever plusieurs dans l'un des entretiens qui a semblé particulièrement représentatif :

> Je pense qu'il y a une planification à différents niveaux. Nous, comme on travaille en cycles [de quatre ans], la première planification qu'on a, c'est sur un cycle. Parce qu'on a les objectifs d'apprentissages qui sont en fin de cycle, donc en fait on a retravaillé ensemble pour voir quels étaient les objectifs que les élèves devaient atteindre en fin de cycle. C'est déjà la première planification qui se fait sur les quatre ans. Elle a passablement modifié notre manière de faire, je pense qu'elle est beaucoup plus intéressante qu'avant, parce qu'on travaillait annuellement avec des objectifs annuels et le fait de voir au long des quatre ans où est-ce qu'on doit amener les élèves, qu'est-ce qu'ils doivent faire, je pense que c'est beaucoup plus intéressant et cela a facilité la compréhension entre toute l'équipe. […] Ensuite forcément on doit l'avoir quand même de manière plus ou moins annuelle, parce que c'est l'organisation après dans sa propre classe, comment on planifie les apprentissages dans sa classe sur une année. […] Ensuite, je pense que tu as cette planification sur les quatre ans, tu as la planification annuelle en disant : « Eh bien voilà, cette année, j'ai envie de faire ça et ça dans ma classe. » Tu as une planification au niveau des objectifs peut-être plus spécifiques et tu as aussi, pour moi, une planification en termes de projet. Des thèmes que j'ai envie de faire avec mes élèves, donc je vais me laisser des semaines dans ma planification annuelle pour pouvoir justement faire des projets avec les élèves et il faut, si possible, que ce soit planifié. […] Après tu as une planification plus réduite qui va aller de semaine en semaine, parce que tu as des cours qui sont indépendants de ta planification à toi, comme tout ce qui est maîtres spécialisés. Ce n'est pas nous qui décidons à quelle heure les maîtres spécialisés viennent dans nos classes, donc cela aussi on doit en tenir compte dans la semaine. Moi je dirai presque que ça va de quinze jours en quinze jours, parce qu'il y a une semaine A et une semaine B, donc les cours ne sont pas pareils en A et en B. On est obligé d'en tenir compte dans ce qu'on voudrait faire. Après, tu as aussi la journée même. Comment est-ce que tu planifies ta journée,

> qu'est-ce qui est important pour toi, est-ce que c'est très découpé au niveau des apprentissages disciplinaires ou au contraire pas du tout. Je pense que c'est très personnel d'un enseignant à l'autre (Raphaëlle).

À partir de ce qui précède, nous dégageons les quatre niveaux de planification suivants :

- planification par cycle de quatre ans[3] ;
- planification par année ;
- planification par semaine (ou par quinzaine) ;
- planification par journée scolaire.

La planification est composée de plusieurs niveaux qui demandent une organisation différente. C'est ce qui fait sa complexité. D'après Raphaëlle, l'équipe de l'école du Pont travaille en collaboration lors de la planification sur le cycle et sur l'année. Une fois que celles-ci sont déterminées, les enseignantes planifient individuellement – ou par sous-cycle de deux ans – le reste de l'année. La planification par semaine ou par quinzaine est effectuée individuellement ou par sous-cycle également. Quant à la planification d'une journée ou d'une tâche, celles-ci sont le plus souvent réalisées individuellement.

Nous pouvons donc dégager trois types d'organisation : en équipe, en sous-cycle ou individuelle. Nous supposons que ces trois types demandent une pratique de planification quelque peu différente. En effet, celle-ci ne sera pas la même selon que l'on travaille seule, à deux, à trois ou à huit. La différence principale – au dire des enseignantes – relève essentiellement de la multiplication des moments de confrontation avec les collègues, des négociations qui s'ensuivent et qui peuvent obliger à gérer des conflits d'intérêt, de pouvoir, d'idée. Lorsque l'enseignante choisit de travailler en équipe, elle doit non seulement assumer ces aspects de la relation professionnelle, mais aussi accepter de constamment confronter sa pratique de planification à celle des autres. Or l'on sait qu'il existe dans toute activité professionnelle une part d'inconscient : cette part influence le praticien dans l'interaction, lorsqu'il doit réagir sur le champ, mais aussi quand il prépare et planifie son enseignement (Bernardin, 1995).

---

3. L'école du Pont accueille uniquement les élèves âgés de 4 à 8 ans qui fréquentent le premier cycle de quatre ans.

Serait-ce un facteur de difficulté dans la gestion du travail en équipe ? Ne faut-il pas également expliciter cet aspect pour que tous les membres du groupe puissent y trouver du sens ? Comment faire en sorte que toutes les enseignantes s'investissent de la même manière ?

Les différences de besoin de planification à divers niveaux sont alors évidentes, de même que les écarts dans le rythme, l'énergie, la plasticité mentale, la gestion du temps à disposition, l'angoisse en regard de l'inconnu, mais aussi les capacités de réflexion *dans* et *sur* l'action (Perrenoud, 2001). Tous ces aspects entrent en considération et l'économie de l'ensemble varie d'une enseignante à l'autre. Pour celles qui doivent tout remettre en question, la démarche est loin d'être évidente. Il faut alors tenir compte des limites de chacune. Nous verrons dans la deuxième partie de cette contribution comment et jusqu'où l'identité professionnelle peut alors être sujette à déstabilisation.

1.2. L'organisation découlant de la planification collective

Avec cette nouvelle manière de travailler en équipe, les enseignantes ont développé un langage interne particulier, fait d'une terminologie, de significations et de conceptualisations qui servent à communiquer au sein de la communauté professionnelle de l'école du Pont. Ce langage interne fait écho à l'évolution de la réflexion en équipe et participe en même temps au renforcement d'une culture commune, particulière et difficilement compréhensible par les partenaires externes. Ce lexique professionnel, qui s'est créé au fur et à mesure que la collaboration a pu être améliorée au sein de l'équipe, facilite la communication, notamment lors des moments de planification durant lesquels il est important de rapidement s'accorder sur les objectifs visés et les moyens de leur mise en œuvre. Nous avons retrouvé à ce sujet des aspects de fonctionnement proches de ceux décrits par Gather Thurler (1994, p. 220).

> Un établissement, comme ensemble vivant de personnes qui cohabitent et qui collaborent, développe son propre langage, possède ses mots, ses propres concepts, rituels et modes d'expression familiers, qui facilitent la communication, sécurisent, donnent à chacun l'impression d'être *chez soi*, l'aide à prendre conscience de qui est important dans la vie de tous les jours.

L'un des termes récurrents dans cette école est celui du module : l'équipe l'a défini comme une structure organisée autour d'un objectif d'apprentissage précis que les élèves doivent atteindre en un temps défini et restreint.

Un cycle de quatre années prévoit par exemple douze modules de lecture accompagnée. Trois modules de neuf semaines sont prévus durant l'année scolaire et se répartissent sur trois périodes (septembre, janvier et mai). Chaque module dure trois semaines et se déroule les lundis de 14 h à 14 h 55, les jeudis matin de 10 h à 11 h 30 et les vendredis matin de 10 h à 11 h 30[4]. Chacune des enseignantes réserve ces périodes dans son planning personnel. Après avoir défini les objectifs, elles répartissent les groupes entre elles, de manière à ce que chacune en gère un. À partir de là, chacune concevra *son* module à sa manière, le mettra par écrit et transmettra le texte à ses collègues.

Durant la période de travail en modules, les élèves sont répartis dans neuf groupes dits « de niveau ». Ces neuf groupes ont été identifiés à partir des besoins et difficultés que les élèves ont pu manifester durant les années précédentes. Au vu de la composition socioculturelle (milieu populaire) et linguistique (de nombreux allophones) des classes, les enseignantes ont défini comme objectif principal d'amener la totalité des élèves à lire couramment en fin de cycle. Autrement dit : pour que les élèves atteignent l'objectif de fin de cycle, il doivent se situer au final au niveau 8 ou 9 de la liste suivante.

- Découvrir la langue française.
- Entrer dans le livre à l'oral.
- Entrer dans l'écrit par le biais du titre, d'un ou quelques mots qui reviennent souvent.
- Mettre en relation les sons et les lettres, l'oral et l'écrit.
- Déchiffrer des mots à l'aide de moyens de référence.
- Lire des mots sans référence.
- Lire des phrases.
- Lire des textes.
- Lire couramment.

4. Dans le Canton de Genève, la semaine scolaire comprend les journées entières des lundis, mardis, jeudis et vendredis. Les élèves ont par contre congé les mercredis, samedis et dimanches.

Les enseignantes admettent volontiers que ces appellations peuvent sembler réductrices par rapport à la complexité des processus à l'œuvre au moment de l'apprentissage de la lecture ; mais elles affirment avoir besoin de ce vocabulaire commun pour pouvoir facilement identifier la progression des élèves au sein de chacun des groupes et être à même de la communiquer aux collègues.

En dehors de ces modules, d'autres moments de lecture ont lieu en classe, que chaque enseignante organise à sa guise, en fonction de ses choix et de son emploi du temps. Les élèves bénéficient ainsi chaque semaine de multiples moments qui sont propices à l'apprentissage de la lecture, alors que les modules représentent des espaces-temps essentiellement consacrés à son enseignement systématique, la vérification de l'atteinte des objectifs et, si nécessaire, l'orientation de l'élève vers des « groupes de remédiation ». La notion non acquise y est retravaillée par deux enseignantes complémentaires à la place des cours d'appui habituels.

Cette organisation interne du travail scolaire se fonde sur une vision fortement partagée des priorités du programme, des processus et des paliers d'apprentissage de la lecture. Convaincues que tous les élèves sont capables de lire à condition de bénéficier du soutien et du temps nécessaires, les enseignantes de cette école ont progressivement développé un langage commun, fondé sur des significations partagées de ce que représente ou doit représenter la progression des élèves dans ce domaine.

1.3. Une planification et une organisation du travail *supportables* pour toutes

Sur la base de ce qui précède – et qui est ancré dans le projet d'établissement – l'équipe est constamment amenée à négocier des accords qui permettront ensuite de procéder à une planification pouvant convenir à chacune. Ces accords prennent en compte les besoins des élèves mais aussi ceux des enseignantes.

Une fois l'accord conclu, ce dernier se transforme en une sorte de contrat d'équipe, qui permettra de définir le rôle et la tâche de chacune. Pour Raphaëlle,

> ce sont des espèces de règles que nous avons établies entre toutes pour que ce soit supportable pour toute l'équipe. [...]. C'est comme si presque tout le monde signait la planification pour l'année prochaine et qu'après on est toutes d'accord d'avoir cela.

À force d'être négociée et fondée sur un objectif commun – développer la compétence en lecture de tous les élèves –, la planification de l'année n'est plus perçue comme une contrainte par les membres de l'équipe. En même temps, chacune est bien consciente qu'il s'agit d'un accord qui peut être modifié à tout moment s'il s'avère trop lourd pour certaines enseignantes. Il est donc tout à fait possible d'alléger le dispositif, par exemple en limitant les espaces-temps modulaires, alors que le contraire n'est guère envisageable : une fois la planification effectuée, il n'est pas possible d'ajouter des modules supplémentaires sans perturber les emplois du temps des unes et des autres.

À de nombreuses reprises, les enseignantes de l'école du Pont ont souligné l'importance d'une planification collective qui soit supportable – condition *sine qua non* de son efficacité. L'organisation du travail à laquelle elles sont parvenues au bout de plusieurs années de négociations – souvent ardues – est complexe et a demandé beaucoup d'investissement de la part de chacune. Elle a entraîné de nombreuses transformations des pratiques qui ont eu, à leur tour, des répercussions sur l'identité professionnelle des enseignantes – et ceci essentiellement pour les plus expérimentées.

2. Quels changements pour l'identité professionnelle des enseignantes ?

Dans le domaine de l'enseignement, l'activité de planification est partiellement prise en charge par l'institution. Cependant, cette dernière semble laisser aujourd'hui plus d'autonomie aux enseignants. Ce n'était pas réellement le cas il y a quelques années. Bien que l'on ait toujours été conscient de la marge existant entre le curriculum prescrit et le curriculum réel (Perrenoud, 2002), les programmations détaillées ont aujourd'hui été remplacées par des indications plus larges, mieux adaptées aux refontes des plans d'études. Dans ce contexte, l'assouplissement des échéances élargit notamment les marges de liberté, mais impose en même temps de nouvelles responsabilités.

2.1. L'évolution de la pratique de planification

Trois enseignantes sur huit nous confient qu'avant la structure en cycles d'apprentissage, la planification était prise en charge à leur place et les leçons déjà préparées, de sorte qu'elles n'avaient qu'à les appliquer.

> Alors c'était comme ça, on préparait nos leçons-types, comme on nous les avait montrées durant notre formation initiale. Moi je reconnais que quand je suis sortie des Études pédagogiques, j'ai fait comme on m'avait montré, parce qu'on nous avait drillé pendant trois ans comme ça. C'est vrai qu'à quelque part, c'était rassurant parce qu'on a fait trois ans d'études, on a vu si cela marchait ou si cela ne marchait pas. Puis on a été parachutées dans une classe. Les premières années, on faisait comme on savait faire et cela marchait ou cela ne marchait pas (Mireille).

> Avant c'était planifié par degré. Par exemple, pour les nombres, on devait aller jusqu'à six, jusqu'à dix, et puis après jusqu'à vingt, selon les degrés. Maintenant, en fait, les objectifs sont fixés jusqu'à la fin de 2P, donc pour les quatre premières années. On essaie d'aller selon le rythme des enfants et il y en a qui en savent plus que ce qu'on leur demanderait, mais l'important c'est qu'ils arrivent aux objectifs de fin de cycle (Julia).

Nos interlocutrices disent avoir hérité d'une organisation où les situations d'apprentissage n'étaient pas conçues par les enseignantes, mais d'une certaine façon livrées *clé en main* (Maulini et Vellas, 2001). La manière dont les prescriptions sont vécues est propre à chaque titulaire, mais toutes font un lien entre le degré de liberté et le partage des pratiques, l'arrivée des cycles et l'utilité de discuter en équipe des objectifs et des stratégies pédagogiques :

> [Il faut discuter] la planification et en même temps les idées, parce que moi quand j'ai commencé, chacune faisait ses petites leçons […], tu ne te posais pas de questions, tu ne faisais pas de projet […]. Avant, je trouvais que par rapport aux collègues, c'était des fois très hermétique. J'ai l'impression que tout le monde faisait son truc, et voilà, on n'en reparlait pas après. Alors que moi, j'étais tout le temps en train de me torturer et j'avais peu de réponses à mes questions (Katia).

Si l'on se réfère à l'étude de cas de Maulini et Vellas (2001), on peut dire que la construction du savoir a longtemps été conçue dans les manuels scolaires comme un chemin unique et rectiligne. Les élèves vivaient les mêmes situations d'apprentissage au même moment, puisque celles-ci étaient programmées à l'avance par l'institution et devaient s'enchaîner à un rythme régulier. Les recherches actuelles (Goigoux et Cèbe, 2006) ont démontré que l'apprentissage

est rarement un processus sans à-coups, raison pour laquelle les pratiques doivent s'adapter aux connaissances des élèves et proposer des moyens différenciés pour les aider tous à progresser.

La division traditionnelle du travail entre un concepteur de méthode et des gens de terrain chargés de l'appliquer ne suffit pas à former tous les élèves : elle perd en route ceux qui ne suivent pas le parcours et le rythme imposés. Le métier d'enseignant se complexifie : l'école doit tenir compte des besoins, s'organiser pour n'oublier aucun élève, « faire avec » leur diversité, voire l'exploiter pour susciter des interactions, l'envie d'apprendre pour soi mais aussi de coopérer. Le passage en cycle d'apprentissage amène les enseignantes à gérer un plus large espace-temps de formation et semble plaider pour le travail en équipe. Les arguments favorables à cette démarche sont nombreux et relèvent d'une nécessité liée à l'évolution du métier. Cela représente un bouleversement au plan de l'organisation et de la représentation de la pratique enseignante. « Ce qui a changé, ce n'est pas l'occupation en soi, mais la répartition des charges. L'organisation et la planification du travail sont de plus en plus tributaires des compétences professionnelles de l'enseignant », écrivent à ce sujet Maulini et Vellas (2001, p. 6). La programmation détaillée venue d'en haut s'est estompée, donnant plus d'autonomie aux enseignantes, mais rendant plus visibles les (in)compétences de chacune prise individuellement. On peut faire l'hypothèse que la planification étant restée jusqu'à récemment le jardin privé de chaque professionnelle, la confrontation des idées autour des modalités de travail scolaire a été difficile pour les enseignantes obligées de dévoiler leur manière de faire. Il s'agit de mettre en lumière sa conception de l'enseignement et de la confronter à d'autres. Il faut également expliciter et se mettre d'accord sur des fondements pédagogiques, ce qui est plus complexe et potentiellement plus conflictuel que de faire cohabiter différentes pratiques.

2.2. Une nouvelle identité professionnelle ?

Les enseignantes de l'école du Pont qui ont pu vivre le changement entre une planification solitaire et un travail en équipe explicitent dans les extraits d'entretien qui suivent comment elles ont vécu cette transition.

Raphaëlle semble avoir été le moteur du projet d'école. Elle a entraîné l'équipe vers une nouvelle pratique de l'enseignement, non sans difficultés par moments. Pour Katia, le besoin de changement

était tel qu'elle est partie enthousiaste dans l'aventure, sans prévoir que le cheminement allait être lent et sinueux et que chaque enseignante allait rencontrer ses propres limites.

> Au bout d'un moment tu ne sais plus qui tu es. Je veux dire, tu dois toujours suivre le groupe, tu ne sais plus, tu n'as plus tes repères. […] Mais par contre, je suis bien consciente que c'est la voie du salut, pour pouvoir changer, tu ne peux pas changer toute seule, parce que tu ne peux pas, tu n'as aucun regard sur toi. […] Il y a eu des moments où moi j'étais… mais presque en apnée, je veux dire, et j'essayais, j'essayais, et au bout d'un moment il faut quand même te dire : « Mais non, il faut que j'y aille petit pas par petit pas, par rapport à mon évolution à moi, il faut que je construise. » Mais quelque part, c'est faux de vouloir absolument coller aux choses. Tu sautes des étapes et cela perd aussi. Cela fait partie du trou d'eau du métier, de se construire comme cela. Même si ce que tu fais c'est moins bien, tant pis, mais il faut garder confiance (Katia).

La planification en équipe peut entraîner une perte de repères si les changements sont trop rapides. L'enseignante fait le pari de l'innovation, elle veut *garder la confiance* parce qu'elle est convaincue que le travail collectif est *la voie du salut*. Mais réorganiser le travail a un coût, met en crise les manières d'être soi, de vivre son métier, de fonctionner, de respirer : il faut se jeter à l'eau et accepter d'être parfois *presque en apnée*.

Mireille évoque aussi les difficultés qu'elle a vécues au moment d'entrer dans la Rénovation :

> Cela a surtout été beaucoup prenant quand on est parties dans la Rénovation. C'est sûr que le départ dans la Rénovation, à moi, cela m'a coûté beaucoup, énormément. Je ne dormais plus, je n'avais plus de samedi, plus de dimanche pour moi, je n'avais plus de soirées. Au départ, c'était un peu l'angoisse. […] Je n'arrivais pas à me sortir cela de la tête, parce que du moment qu'on ne travaille plus que pour soi, par rapport à cela… Et puis il y a un travail au niveau de l'équipe, parce qu'il y a quand même une attente de toute l'équipe, il faut être quand même à la hauteur. […] Je trouve que c'est très dur, parce que cela nous remet en question sans arrêt et on fait du travail d'équilibriste en permanence. Cela déstabilise, cela peut enlever la confiance qu'on a en nous, nos compétences. Je dirais : les autres y arrivent, moi je n'y arrive pas. Pour moi, il y a eu des grands passages de remise en question, de doutes, ce n'était pas facile à vivre, en tout cas pour moi (Mireille).

Comme Katia, Mireille s'est sentie mal à l'aise dans ce processus de remise en question permanente qui l'a déstabilisée au point de perdre confiance. En effet, il faut non seulement gérer et planifier

son propre travail, mais également assumer le fait que ce travail concerne le reste de l'équipe. L'enjeu devient plus important, parce qu'il demande plus d'investissement au plan personnel. Le regard n'est plus celui de l'institution, mais celui du collègue, qui semble avoir plus d'influence.

Mireille exprime son impression de ne pas faire correctement son travail, d'être dépassée par tout, d'être incompétente. Il est dès lors compréhensible qu'une remise en question s'ensuive et mette la personne en situation précaire au plan personnel. *Angoisse*, *doute*, *équilibrisme*, *déstabilisation* : l'ébranlement est certes un gage d'apprentissage, mais il peut aussi fragiliser la personne, lui faire perdre pied si elle a le sentiment que les pratiques d'hier sont invalidées et que celles de demain restent à inventer. Selon l'une des enseignantes, l'identité professionnelle elle-même semble atteinte. *Comment puis-je m'identifier à ces nouvelles compétences que je ne pense pas avoir puisque je ne les ai jamais mises en œuvre ?*

Le passage du travail individuel à une organisation et une planification collectives semble avoir été douloureux, dans un premier temps au moins, pour certaines enseignantes. La métaphore de Perrenoud (2002, p. 152) illustre bien cette transition et ce qui en découle :

> Dans une société où chacun sèmerait et récolterait son blé, moudrait sa farine, pétrirait sa pâte et la cuirait dans son propre four, se mettre ensemble pour faire du pain de façon coopérative obligerait à se mettre d'accord sur toutes sortes de matières premières et de recettes, auxquelles chacun tient d'autant plus qu'il en est l'inventeur ou l'héritier dans une lignée familiale. Ce problème est en général résolu non par une coopération dans l'accomplissement collectif de la même tâche globale, mais par l'instauration d'une division du travail : l'un cuit le pain pour tout le village, l'autre affine le fromage, etc. Du coup, chacun devient producteur d'un bien et consommateur des autres. La division du travail est une organisation sociale qui n'exige l'accord que sur les termes de l'échange ou de la complémentarité. Elle n'oblige pas les gens à collaborer constamment dans leur travail. Leur interdépendance passe largement par les mécanismes du marché. La coopération se limite alors aux coordinations qui permettent d'assembler ou d'articuler des productions jusqu'alors indépendantes.

Coordonner le travail est en soi un travail et demande de l'énergie, des compétences et l'aliénation d'une part de quant-à-soi. Les difficultés rencontrées par les enseignantes d'expérience ayant intégré un certain mode de fonctionnement sont légitimes. Leur pratique et leur

rapport à cette pratique ont été intériorisés sous forme de schèmes de perception, d'action et d'évaluation le plus souvent inconscients. Pour les modifier, il faut d'abord les remettre en question. La réorganisation peut ainsi aboutir à un changement d'habitudes, de routines. Cette position de praticien réflexif est la garante, comme le décrit Perrenoud (2001), d'une évolution vers la professionnalisation de l'enseignement. Mais elle demande un grand effort d'auto-analyse et de problématisation qui peut réellement bousculer les praticiennes, leurs façons de faire, leurs certitudes, leurs convictions, au point de remettre en cause leur identité.

Pourtant, malgré toutes ces difficultés, les enseignantes se sont tout de même lancées dans la démarche, ont accepté de vivre des moments douloureux et ont réussi à passer au travers de ce changement. Qu'est-ce qui les a incitées à le faire ? Quels ont été leurs mobiles, les facteurs qui les ont poussées à se mobiliser ?

Pour tenter une esquisse de réponse, nous nous sommes tournées vers Bernardin (1995) qui s'est lui-même inspiré de la théorie de l'agir humain de Leontiev. L'action est la face contrôlée de cet agir : elle « est définie par un but (représentation consciente du résultat de l'action), et nécessite la mise en œuvre d'opérations (moyens et procédés opératoires pour atteindre ce but) ». L'activité, elle, « est soutenue par un mobile (ce qui pousse à agir). Si le but a une fonction d'orientation de l'activité et les opérations une fonction de réalisation, le mobile remplit lui la fonction d'incitation » (Bernardin, 1995, p. 45). Cela veut dire que ce que l'auteur nomme « mobile » est en partie inconscient et interne à l'individu.

Tentons de mieux approcher ce mobile : celui qui pousse les enseignantes à mettre en danger leur identité professionnelle. Peut-être qu'au moment où l'institution a laissé plus d'autonomie aux enseignantes, celles-ci se sont retrouvées dans une situation de résolution de problèmes et de construction de savoirs professionnels très mobilisatrice. La culture d'établissement de cette école se fondant sur le postulat d'éducabilité, valorisant l'innovation, ancrant le travail pédagogique dans les pratiques sociales et la vie du quartier, les personnes sont constamment poussées en avant. Le travail prend alors une signification différente pour ces enseignantes, puisqu'elles créent et élaborent elles-mêmes un système d'action et sa justification. Du coup, la réussite ou l'échec de leurs démarches les concernent directement ; elles s'en sentent responsables. De plus, l'école étant devenue une référence régionale, de nouveaux mobiles ont pu naître et pousser

à agir, et par conséquent à planifier de plus en plus efficacement. Le mobile est donc suffisamment fort pour pousser ces enseignantes à se remettre en question, sans doute parce qu'au fond, le changement leur apporte également la satisfaction de mieux contrôler ce qu'elles font.

3. S'organiser collectivement : trois facteurs de satisfaction

A priori, le contrôle est moins évident. La planification en équipe et l'organisation par modules, comme nous avons pu le voir précédemment, supposent que les enseignantes ne reviennent pas sur les activités proposées par les collègues. Aucune n'est seule garante de l'acquisition des savoirs par chaque élève, toutes font l'expérience que déléguer, faire confiance à sa voisine n'est pas si évident que cela :

> C'est vrai qu'il faut faire confiance au travail en équipe et se dire que ce qui est fait dans les modules n'est pas à faire en classe. C'est une chose importante, pour nous les anciennes, à se mettre en tête, parce qu'on avait l'habitude de tout gérer avant. On avait l'impression que s'ils faisaient une activité plus large, mais qui n'était pas intitulée vraiment « lecture », ils ne faisaient pas de la lecture. Ce n'était pas vraiment ancré dans notre tête que c'était quand même un moment de lecture, d'apprentissage de la lecture (Marie).

> Je pense que la plus grosse difficulté est moins prenante maintenant, parce que cela fait un moment qu'on fonctionne comme cela : c'est de se dire que ce que les élèves vont vivre en module, tu n'as pas besoin de le reprendre dans ta classe. Essayer de lâcher un peu, je pense que c'est assez difficile, je pense que tu n'es pas non plus surpuissante dans ta classe, il faut faire confiance aux autres (Raphaëlle).

De leur propre aveu, il est difficile pour les enseignantes interviewées de s'abstenir de répéter le travail qui a été fait dans les modules. Cela suppose que chaque titulaire n'a plus la maîtrise de tous ses élèves, qu'elle n'est plus en charge d'évaluer formellement les apprentissages réalisés lors des décloisonnements. Les enseignantes qui doivent apprendre à déléguer, doivent également vivre une certaine inquiétude de ne pas être sûres que le travail sera effectué tel qu'elles l'auraient aimé, c'est-à-dire qu'une partie de la situation échappe à leur maîtrise pour relever désormais de la collectivité. C'est d'autant plus difficile pour des enseignantes comme Julia et Marie qui ont vécu la transition entre l'enseignement solitaire et le travail en équipe. Pour faire face à ce basculement, elles ont anticipé les problèmes en suivant une formation.

> Je trouve qu'il y a toujours eu une bonne entente, même si parfois il y a eu des tensions ou d'autres choses. Il y a toujours eu une grande confiance dans l'équipe et c'est vite sorti. On a aussi été aidées au départ, parce qu'on a pris une formation de dynamique de groupe, d'analyse de groupe […] (Julia).

Le fait de savoir déléguer le travail est-il une compétence nécessaire au travail d'équipe ? Sans doute oui, car l'action collective est entravée si chaque enseignante reprend dans sa classe ce que les élèves ont déjà travaillé dans d'autres regroupements. Malgré toute la confiance que les partenaires peuvent avoir les unes envers les autres, les attentes, les normes, les modes de fonctionnement restent en partie différents et peuvent parfois se heurter les uns aux autres. Faire confiance à une personne qui ne travaille pas du tout comme vous – ou que vous soupçonnez de ne pas assez vous ressembler… – est alors réellement difficile. Il faut que d'autres gains viennent compenser la perte ressentie et donner l'assurance que le contrôle collectif est plus efficace que la somme des contrôles singuliers.

Malgré les nombreuses difficultés vécues lors de ce changement organisationnel, les huit enseignantes considèrent que le travail en équipe est un apport. Nous avons relevé trois facteurs de satisfaction qui dominent dans leurs déclarations : la répartition de la charge de travail ; les apprentissages personnels ; la structuration de l'enseignement.

Le premier facteur est la répartition de la charge de travail – planification et préparation des modules d'enseignement – entre les membres de l'équipe. Une fois que la confiance s'est installée, que l'on sait pouvoir compter sur le travail des autres, on peut se concentrer sur la part qui nous a été attribuée. Cela permet d'économiser du temps et de le consacrer à réfléchir en profondeur, pour chaque module, aux objectifs visés, aux activités à concevoir, à la manière d'en évaluer l'incidence et de l'améliorer. Peu à peu, une banque de situations d'apprentissage est constituée, que l'on complète et perfectionne avec les années, sur laquelle on sait pouvoir s'appuyer.

> Cela veut dire qu'il y a déjà une bonne partie de l'année qui est planifiée. Donc cela diminue le temps de planification pour moi (Mireille).

> Il y a tant d'activités qui sont déjà planifiées, préparées avec les autres, donc il y a déjà toute une charge de travail qui est partagée avec les autres, qui n'est pas sous notre propre responsabilité. Pour moi cela m'aide beaucoup quand je sais que tel sujet va être travaillé, qu'on va le préparer ensemble (Marie).

Le deuxième facteur de satisfaction porte moins sur le travail lui-même que sur ce qu'il apporte aux personnes en termes d'apprentissages, de prises de conscience, de développement des compétences et du sentiment de faire de l'effet en enseignant. La planification en commun implique des échanges, un enrichissement mutuel par le biais de témoignages, de conseils, de discussions, d'analyses de pratique, etc. Quatre enseignantes sur huit en font état.

> C'est un apport, parce qu'en fin de compte tu te retrouves avec d'autres personnes, donc les expériences, les conseils qu'elles peuvent te donner sont très riches. Savoir où on va, c'est tout ce que les autres peuvent te donner qui donne un apport. Toi tu peux donner aux autres aussi en expérience (Pamela).

> Et après, au moment où on a commencé à discuter entre nous, on échangeait de plus en plus. Et au fur et à mesure où tu échanges, tu te dis : « Ah oui, tu as eu cette idée-là ! C'est une bonne idée », etc. Cela modifiait ta manière de faire, alors tu essayais tout le temps d'insérer cela dans ta manière de faire (Katia).

> Tu as l'apport de tout le monde. Tu sais, moi, je pense que d'être toute seule dans son coin, c'est malsain, carrément, moi je trouve, parce que tu vas dans tes travers […] (Mireille).

> On était déjà toutes d'accord de partir dans ce défi. Donc oui, finalement, ça aide aussi. C'est pas pareil si maintenant au début on nous dit : « Maintenant vous devez travailler toutes comme ça. » J'ai pas le choix. Au départ, on était toutes d'accord. La personne qui n'a pas voulu, elle a changé d'école. […] C'était beaucoup de travail, mais moi j'ai trouvé ça bien. Quelque part, pour moi, ça a été agréable de travailler en équipe (Julia).

Parce que les enseignantes brisent le silence entre collègues et communiquent leurs expériences, leur profession devient plus intéressante et gratifiante. Elles passent de l'application de planifications pensées par d'autres à la conception collective de la progression des élèves et de la prise en charge différenciée de leurs difficultés. Cela n'est pas chose facile. Le changement est particulièrement difficile à vivre pour les enseignantes expérimentées qui doivent construire un dispositif de travail en commun alors qu'elles ne l'avaient jamais fait auparavant. Cependant, l'ingénierie collective est également contraignante pour deux des enseignantes novices :

> C'est lourd à certains moments. Des fois, tu as une lourde journée, tu as encore une séance d'équipe, cela veut dire que tu vas devoir partager, tu vas devoir te mettre d'accord avec les autres. Il y en a une qui va t'énerver

> ou toi tu vas être énervée, parce que tu n'arrives pas à faire face à ce que tu veux dire, donc à la limite tu préférerais préparer ton truc à toi dans ta classe et des fois tu te dis : « Mais attends, j'ai pas envie. » Alors, sur le moment, c'est dur. Tu le vis plus ou moins bien parce que tu es fatiguée ou pas, et en fait c'est un apport pour la suite. Alors c'est vrai que, des fois, c'est contraignant. Mais c'est vrai que c'est toujours un moment de partage et c'est toujours quelque chose qui te fait avancer après. Moi je pense (Solange).

Les propos de Solange expriment bien toute la complexité de la relation intragroupe qui aurait tendance à faire fuir pour ne plus avoir à gérer les difficultés relationnelles. Le travail pédagogique met en permanence l'enseignant en situation d'interaction. Sa préparation offre en contrepoint un moment de retrait, de calme, voire de relâchement. S'il faut là aussi faire face à un groupe – celui des collègues – qui résiste à vos intentions, vous perdez en détente ce que vous gagnez en coordination.

L'ambivalence apparaît dans les témoignages de Pamela et Marie : le fait de s'insérer dans une équipe déjà construite est à la fois contraignant et rassurant :

> Cela rassure parce qu'il y a d'autres personnes, que l'équipe fonctionne, elle est là. Mais ça peut être difficile de mettre ses marques dans une équipe. […] Je savais que ça allait être difficile, parce que j'allais venir dans une équipe déjà formée. J'étais la première justement à débarquer comme ça. Mais on a vu que ce n'était pas si difficile que cela de s'intégrer dans une équipe. Il faut toutefois se mettre dans la tête qu'on ne va pas pouvoir tout changer, il faut vraiment se couler dans le moule, mais je trouve qu'on respecte bien les individualités (Marie).

> Quand tu planifies en groupe, il y a déjà des choses qui sont mises en place. Tu te sens plus à l'aise. Tu sais que tu n'es pas seule (Pamela).

La dynamique est déjà là : les nouvelles arrivées n'ont pas d'autre choix que celui de s'inscrire dans le projet commun et de suivre le rythme du groupe. Gérer les relations au sein de l'équipe renouvelée semble à la fois lourd et constructif. La difficulté de se faire une place est alors compensée par l'apport des échanges et de l'organisation modulaire dans laquelle s'intégrer. Cela demande la capacité d'exprimer ses intentions, d'accepter les avis contraires, de négocier des arrangements, de travailler et de penser le travail collectivement. Une enseignante expérimentée, mais nouvelle dans l'organisation en équipe, l'exprime à sa façon :

> Peut-être la difficulté c'est aussi de s'entendre, de respecter les individualités, peut-être qu'on n'est pas toujours d'accord. Quelques fois il y a des petites tensions. Il faut apprendre à travailler en équipe. [...] Moi je ne verrais pas cela comme des contraintes, mais comme des aides, parce qu'on choisit, mais on en discute. Si on n'est pas d'accord, on ne le fait pas. Personne n'en tient rigueur. On est libre de dire oui ou non (Marie).

Ce qui ne convient pas à toutes est laissé à l'appréciation de chacune. C'est peut-être ce qui assure l'équilibre de l'ensemble, la pérennité d'une organisation longuement et régulièrement négociée. Le troisième avantage est cette structuration en même temps souple et stable de l'enseignement. Un cadre est posé, qui permet de savoir où chaque enseignante doit mener les enfants, ce qui est bénéfique pour toutes, en particulier celles qui se plaignent de leur manque de rigueur personnel dans la planification. Sonia est l'une d'entre elles.

> C'est un gros apport, parce qu'à l'origine je suis très désordonnée. J'ai beaucoup de peine à cadrer, à planifier dans le temps, dans l'espace. Quand tu dois planifier quelque chose en commun, tu te dis que le module doit pouvoir servir à quelqu'un d'autre, donc en fait j'écris pour moi, mais j'écris surtout pour les autres, parce qu'à la limite je vois très bien comment je vais le mener, mais il faut qu'il reste une trace. Cela te discipline. Tu dois être rigoureuse et ordonnée pour les autres. Pour moi des notes rédigées vite fait à la main me suffiraient. Et je peux commencer par le point a ou par le point d, cela m'est complètement égal, mais je comprends tout à fait que d'autres ont besoin de passer par le point a, b, c, d. Donc c'est un apport, parce que sinon je ne pourrais plus rien trouver dans l'armoire.

Optimisation de la charge de travail, des apprentissages personnels, de la structuration de l'enseignement : ces trois facteurs de satisfaction se complètent et se renforcent l'un l'autre à partir du moment où s'installe la conviction que l'on travaille mieux, plus sereinement et plus efficacement en prenant le temps de s'organiser collectivement. Cela suppose bien sûr une volonté sans faille de « faire de l'effet » – d'être efficace – en enseignant.

Voir les élèves progresser ; savoir que faire avec ceux qui rencontrent des difficultés ; travailler intensivement à diagnostiquer les besoins, différencier les méthodes, hiérarchiser les priorités ; accumuler de l'expérience et des moyens d'enseignement fonctionnels : là est le moteur principal de l'équipe, celui qui l'a poussée et la pousse encore à innover. Le passage du degré au cycle, de la classe à une organisation collective et modulaire de la scolarité n'est pas une finalité, mais le moyen revendiqué de lutter contre l'échec et les inégalités. C'est moins une manière de faire qu'une réflexion permanente

sur les liens entre travail scolaire et savoirs visés qui caractérise l'équipe et fonde son identité : sa capacité à être et rester elle-même par le fait même d'évoluer.

Bibliographie

BERNARDIN, J. (1995). *Lire, écrire au CP/CE1 : le rôle de l'activité dans l'évolution des mobiles d'apprendre*, Paris, Université de Paris VIII. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation.

DEP – DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (1994). *Trois axes de rénovation de l'école primaire genevoise – Texte d'orientation*, Genève, Département de l'instruction publique.

DESSUS, P. (2000). « La planification de séquences d'enseignement, objet de description ou de prescription ? », *Revue française de pédagogie*, (133), p. 101-116.

DURAND, M. et J. RIFF (1993). « Planification et décision chez les enseignants. Bilan à partir des études en éducation physique et sportive, analyses et perspectives », *Revue française de pédagogie*, *103*, p. 81-107.

FERNANDEZ L. et C. TOSIO (2003). *La planification : un mystère au sein de la profession ? – Huit regards d'enseignantes sur la pratique de planification au sein de leur école*, Genève, Université de Genève. Mémoire de licence en sciences de l'éducation.

GATHER Thurler, M. (1994). « L'efficacité des établissements ne se mesure pas : elle se construit, se pratique, et se vit », dans M. Crahay (dir.), *Problématique et méthodologie de l'évaluation des établissements de formation*, Bruxelles, De Boeck, p. 203-224.

GOIGOUX, R. et S. CÈBE (2006). *Apprendre à lire à l'école. Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*, Paris, Retz.

HUTMACHER, W. (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois*, Cahier n° 36, Genève, Service de la recherche sociologique.

MAULINI, O. et E. VELLAS (2001). *La planification du travail scolaire : nouveaux enjeux*, Genève, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, <www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/planification1.html>, consulté le 21 avril 2007.

NAULT, Th. (1998). *L'enseignant et la gestion de classe*, Montréal, Les Éditions Logiques.

PERRENOUD, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris, ESF.

PERRENOUD, Ph. (2002). *Les conceptions changeantes du curriculum prescrit : hypothèses*, Genève, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

CHAPITRE



Projet d'établissement et organisation du travail

Entre *empowerment* et usure mentale

Marie-Ange Barthassat
Université de Genève
Marie-Ange.Barthassat@pse.unige.ch

Toute réforme scolaire est censée transformer les pratiques, interroger et faire évoluer de nombreux aspects du métier d'enseignant. En déterminant ses trois axes prioritaires – individualiser les parcours de formation des élèves, promouvoir la coopération entre acteurs concernés, prendre en compte les besoins des élèves – la Rénovation de l'école primaire genevoise a tenté de lutter plus efficacement contre l'échec scolaire.

Se référant aux recherches sur l'innovation scolaire et son implantation sur le terrain, ses concepteurs avaient décidé d'emblée d'impliquer tous les acteurs dans le processus du changement. Ces derniers furent en effet invités à explorer dans le cadre de projets d'établissement les possibles pistes de développement pouvant mener vers l'introduction de cycles d'apprentissage pluriannuels.

Dans le cadre de cette contribution, j'interrogerai l'apport du projet d'établissement en termes de reconnaissance, de prise d'autonomie, d'*empowerment*, de capacité d'innovation, d'acte de résistance, voire de sens donné au métier. Je tâcherai de montrer à quelles conditions il contribue à renforcer un soutien collégial et un lien social, visant la professionnalisation du métier.

Je baserai mes réflexions sur des observations et des données collectées au cours d'un travail d'accompagnement d'une dizaine d'années dans les écoles primaires genevoises et durant mes collaborations multiples au sein de la Société pédagogique genevoise (SPG), et tenterai de mettre en relief de nouvelles pratiques sociales dans les écoles, mais également les tensions et contradictions qui persistent aujourd'hui encore autour de la mise en œuvre des projets d'établissement. Je livrerai pour terminer quelques constats, à partir de deux enquêtes menées à Genève à propos de la santé et de la satisfaction professionnelle des enseignants, avant de conclure par quatre mesures possibles contre l'usure des enseignants.

Les projets analysés ici s'inscrivaient dans la mission d'une école démocratique, telle qu'elle est formulée dans l'article 4 de la Loi sur l'instruction publique (LIP, 1977) mais plus précisément dans une Rénovation de l'école primaire commencée en 1994 et à laquelle un vote populaire de septembre 2006 a largement mis fin. Le rétablissement des degrés annuels et d'une évaluation notée dans la loi, et dès 2007 dans le règlement général de l'enseignement primaire, a réduit à peu de chose l'espace dans lequel les écoles peuvent développer des

projets et amenuisé plus encore le sens de tels projets. C'est pourquoi les développements qui suivent sont écrits au passé, quand bien même certaines dispositions relatives aux projets d'école peuvent subsister.

1. Le projet d'établissement : un contrat fondateur

Dans les écoles publiques genevoises, malgré le contexte relativement tendu et confus qui a accompagné la phase de généralisation de la réforme débutée en 2000, plus d'une centaine de projets d'établissement ont été conçus et mis en œuvre, ce qui représente pas loin de la moitié des établissements scolaires.

Le projet d'établissement était rédigé à partir d'un canevas fourni par l'institution (Direction de l'enseignement primaire, 2004/2005). Les écoles étaient invitées à entreprendre une analyse détaillée de la situation locale, et à définir ensuite les priorités d'action pour les quatre années à venir, par exemple : l'organisation des espaces-temps de formation, les regroupements des élèves, les approches pédagogiques et didactiques mises en œuvre pour assurer une progression optimale des élèves, les instances et démarches prévues pour réguler la vie de l'établissement, tout cela dans une recherche de cohérence et de sens (partage des responsabilités, désignation et alternance des responsabilités, mise en réseau des compétences et des ressources matérielles et humaines, formations communes, modalités d'interaction avec les familles). Le texte rédigé – sorte d'acte fondateur, de contrat négocié et parfois signé par tous les acteurs – était remis à l'autorité scolaire, qui devait l'avaliser, offrir reconnaissance, soutien et ressources si nécessaire.

À la fin de chaque année scolaire, les écoles « en projet » étaient censées rédiger un bilan. Plusieurs se fondaient sur une autoévaluation critériée (Gather Thurler, 2002) pour mesurer le chemin parcouru par rapport aux objectifs visés, identifier les problèmes et les questions restés en suspens, afin d'ajuster les priorités de développement et fixer les axes de formation de l'équipe pour l'année à venir.

1.1. Un suivi plus collégial

La Rénovation genevoise devait représenter une profonde réforme, tant aux niveaux organisationnel et structurel, qu'au plan de la posture professionnelle. Elle était censée toucher à la représentation du métier,

jusque-là perçu comme un travail individuel, cantonné principalement dans les quatre murs de la classe. L'introduction de cycles d'apprentissage pluriannuels incitait à la coopération professionnelle. La structuration de la scolarité primaire en deux cycles de quatre ans devait inviter, voire obliger les enseignants à coopérer au sein d'équipes de cycles responsables de quatre années du plan d'études et se partageant la responsabilité de tous les élèves du même cycle (Perrenoud, 2002). Cette structuration introduisait de nouvelles tâches, une nouvelle répartition des responsabilités dans les établissements et la création d'un statut de responsables d'école[1]. L'instauration d'un suivi collégial visait une continuité et une cohérence pédagogiques accrues sur l'ensemble du cursus primaire (voir Bonneton, dans cet ouvrage, p. 251).

1.2. En route vers une responsabilité collective

Aller vers une prise en charge collective des élèves transforme considérablement les habitudes de travail. L'enseignant n'est plus seul responsable de la réussite de son groupe-classe, il peut et doit compter avec ses collègues. L'introduction de cycles d'apprentissage situe la coopération à la fois au plan de la classe, du cycle et de l'ensemble de l'école. Passer d'une logique de classe à une logique de cycles, voire d'établissement, suppose de savoir composer, négocier, prendre des décisions à propos de la progression des élèves, de vouloir rendre visible ses limites et ses pratiques pédagogiques, enfin de pouvoir partager ses soucis et ses espoirs. Cette posture n'est jamais facile ni anodine. Travailler sous le regard de l'autre suppose un climat de confiance, un respect mutuel et nécessite une approche concertée, qui prend en compte l'intérêt personnel et les acquis professionnels de chacun. Il importe, par conséquent, que le projet d'établissement ne soit stabilisé qu'au terme d'un processus qui aura permis aux partenaires concernés de construire progressivement des représentations partagées : une vision commune des objectifs d'apprentissage, une volonté de mieux gérer l'hétérogénéité et la progression des élèves,

1. Dans le cadre de la réforme de l'enseignement primaire, la fonction de responsable d'école, introduite depuis 2001, a remplacé celle de maître principal. Innovation éphémère puisque, dès la rentrée scolaire 2007, cette fonction disparaîtra au profit de directeurs d'école bénéficiant d'un statut hiérarchique et remplaçant à la fois les responsables d'école et les inspecteurs. Dans le même temps seront institués des conseils d'établissements censés donner une véritable place aux parents (Département de l'instruction publique – DIP, juin 2006).

une prise en compte des contraintes institutionnelles en même temps que des marges d'autonomie existantes (Barthassat, Capitanescu Benetti et Gather Thurler, 2005), etc. Au bout de ce processus, l'équipe des enseignants définit une série de pistes pédagogiques prioritaires (travail sur l'enseignement des langues, des mathématiques ou de l'environnement par exemple) et les modalités de collaboration (rythme, animation des réunions d'équipe, division des tâches et responsabilités). Elle détermine la manière dont seront organisés les différents dispositifs didactiques, comment ils se succéderont, comment seront regroupés les élèves : groupes de besoins, groupes de niveaux, multi- et monoâges, etc. Pour faciliter ces processus, les écoles bénéficiaient depuis le début de la Rénovation de l'aide d'une personne-ressource, membre d'un dispositif d'accompagnement[2].

2. Quelques obstacles majeurs mais surmontables

Les dix années de la mise en œuvre progressive de la Rénovation témoignent des nombreuses difficultés que représente tout changement pour les professionnels, en particulier lorsqu'il s'agit d'une réelle transformation des pratiques, ce que Perrenoud (2002, p. 3) appelle des changements du troisième type : « un changement qui consiste à mettre enfin l'accent, ouvertement et institutionnellement, sur ce que vivent les élèves et les maîtres au jour le jour, dans les classes et les établissements ». Autrement dit : un changement qui ne se contente pas de quelques ajustements structurels, mais entraîne les enseignants, dans une remise en question fondamentale de leurs pratiques, à prendre conscience des dysfonctionnements qui les ont empêchés jusqu'alors de réaliser les effets visés ; enfin un changement qui les incite à dépasser leurs routines défensives (Argyris et Schön, 2002), à oser de nouvelles approches, même si celles-ci exigent de nombreux ajustements pour s'inscrire dans la culture locale et tenir compte de l'état des compétences.

Lorsqu'elles visent ce type de changement, la conception et la mise en œuvre d'un projet d'école ne peuvent aller sans mal. Dans un certain nombre d'établissements, les moments de travail collectif ont été très rapidement sources de tensions, de divergences, de frictions. Car

2. Le groupe d'accompagnement (GA) se compose en 2007 de 9 enseignants déchargés pour 8 postes et demi, intervenant dans les écoles à titre d'aide à la conception, la mise en œuvre et la régulation du projet d'établissement.

il fallait d'abord développer une « culture de confrontation » (Gather Thurler, 2000) et diverses compétences individuelles et collectives, liées à une capacité d'écoute, d'empathie, d'argumentation, d'analyse de pratiques, souvent associées au partage des savoirs didactiques et pédagogiques. Comme dans toute collaboration, il se joue ici des valeurs, des normes, des représentations à fleur de peau, qui peuvent facilement entraîner d'interminables discussions et disputes, voire des combats de pouvoir. L'intervention de formateurs ou de psychologues scolaires (Curonici, Joliat et McCulloch, 2006) s'avère ici souvent indispensable pour permettre aux antagonistes de prendre du recul, pour leur proposer des ressources et des éléments conceptuels fondés sur les théories de l'éducation et de l'apprentissage, pour officier comme médiateurs canalisant les forces en présence. Plusieurs des difficultés pointées dans cette contribution, ont été identifiées au cours de la phase d'exploration entre 1995 et 1999. Elles ont fait l'objet de commentaires et de recommandations dans de nombreux bilans et textes (Gather Thurler en coll. avec Baeriswyl, Barthassat, Clément, Leu, Sottini et Vieke, 1999 ; Groupe de recherche et d'innovation, 1999 ; Groupe de pilotage de la rénovation, 1999), qui furent rapidement classés sans avoir produit tous leurs effets. J'identifierai cinq sortes d'obstacles, jugés surmontables par les acteurs engagés dans des dispositifs de partenariat.

2.1. Le projet : une contrainte paradoxale ?

Avec le renforcement d'une responsabilité plus collective, visant à améliorer les apprentissages des élèves, plusieurs difficultés pèsent sur le fonctionnement des équipes. Parmi les principaux points de désaccord, la pertinence des contenus de la réforme, respectivement les modalités de sa mise en œuvre, ont divisé les équipes d'enseignants de certains établissements.

S'inscrivant dans des modèles modernes de la gouvernance des systèmes (autonomie partielle des établissements, professionnalisation du métier d'enseignant, régulations déterminées sur la base d'évaluations internes et externes afin de mieux gérer la progression des pratiques et de renforcer leur incidence sur les performances des élèves), l'institution déléguait aux équipes d'enseignants une partie des responsabilités dans le but d'améliorer la qualité de l'enseignement et de l'éducation. Belle reconnaissance, peut-on penser ! Mais l'autonomie partielle ainsi laissée aux enseignants fut souvent mal

comprise, d'autant que l'institution ne parvint pas à la définir clairement. Pour les uns, le projet d'établissement représente une occasion d'autonomie et d'émancipation fortement revendiquée, qui permet d'accéder à une nouvelle dimension réflexive. Pour d'autres, le projet d'école est perçu comme une nouvelle contrainte administrative, une prescription qui ajoute à la surcharge déjà lourdement ressentie au quotidien. D'autres encore le perçoivent comme une nouvelle forme d'« aliénation », un « formatage » trop calibré et entraînant un contrôle renforcé des pratiques, y compris par les pairs, aspect souvent dramatisé, voire diabolisé. Autant de dilemmes et de questions que les enseignants doivent affronter dès qu'il s'agit d'articuler liberté et contrainte, travail collectif et individuel, nouvelles modalités de coopération et redéfinitions de la division du travail.

Le besoin qu'expriment les uns, lorsqu'ils revendiquent de vrais espaces d'exploration et d'innovation, est aussitôt contredit par la demande – exprimée par d'autres acteurs et parfois les mêmes ! – de balises de progression et d'objectifs intermédiaires plus explicites et valables pour tous.

Dans le cadre de la réforme genevoise, les enseignants ne se sont pas sentis suffisamment encadrés ni soutenus pour faire face aux tensions et aux difficultés que pose inévitablement tout processus transformationnel de cette ampleur. À les entendre, les conditions de travail jugées inadéquates, la teneur peu claire des messages institutionnels, ainsi que l'incapacité des instances de pilotage à indiquer une ligne cohérente ont entravé l'efficacité des écoles les plus engagées dans l'innovation. Elles ont surtout empêché la mise en place d'un débat public qui aurait permis, à terme, de construire les bases conceptuelles d'une transformation de l'école sans la mettre en rupture avec une partie des parents et de l'opinion publique.

2.2. L'autonomie ambiguë des établissements

Dès le début de la rénovation, l'institution a attribué aux écoles en projet une série de tâches et de responsabilités particulières. Elles sont décrites dans un document (DEP, 1996) négocié avec les partenaires sociaux ; cet écrit délègue une relativement grande autonomie aux enseignants en ce qui concerne l'organisation des contenus, le choix des méthodes d'enseignement et les modalités d'évaluation des élèves. En revanche, la répartition et la gestion des ressources humaines et financières, le pilotage des établissements scolaires et

la régulation du système sont restés dans les mains de l'autorité scolaire. Cette séparation des pouvoirs n'a cessé de poser problème, d'autant plus que les discours politiques se référaient aux théories les plus récentes sur la professionnalisation du métier d'enseignant, aux nouvelles politiques de gestion des systèmes publics et de développement organisationnel.

L'idée d'une autonomie partielle des établissements n'a pas tardé à diviser le corps enseignant. Beaucoup de praticiens ont commencé leur carrière au moment où prévalait une vision du métier selon laquelle le maître est l'exécutant de directives venant d'en haut et qui portent sur presque toutes les dimensions du travail avec les élèves. Beaucoup ont soudainement pris conscience que le système était en train de mettre en place une structure plus horizontale, qui déléguait la responsabilité aux réseaux d'écoles et aux équipes d'enseignants, désormais invités à réfléchir, à s'impliquer et à prendre en main leur propre organisation du travail scolaire. Fallait-il craindre et refuser cette délégation de pouvoirs aux établissements, qui, certes, leur confiait une plus grande latitude de décision, mais les obligeait en même temps à rendre compte des actions menées ? En avaient-ils véritablement les compétences et les moyens (Favre, Jaeggi et Osiek, 2005) ? Comment pouvaient-ils être convaincus que les modalités de mise en œuvre correspondraient aux bénéfices annoncés ?

2.3. Des propositions « trop prescriptives » ?

Dès 2001, la généralisation de plusieurs dimensions de la réforme allait créer un réel malaise : introduction de nouveaux objectifs d'apprentissage, cycles de quatre ans, évaluation formative, portfolio, épreuves cantonales en fin de cycles, suivi collégial, travail en équipe, réunions de parents obligatoires. Même pour les pionniers de la période d'exploration 1994-1999, certains gestes professionnels devaient se reconstruire et s'appuyer sur de nouvelles compétences. Ceux qui entraient dans la Rénovation à partir de 1999-2000 avaient un chemin encore plus long à parcourir.

L'offre insuffisante en matière de formation et d'accompagnement allait participer à l'incertitude, accentuer le besoin de sécurité des équipes et inciter l'autorité scolaire à y répondre en multipliant les circulaires et les outils de planification censés suppléer le manque de compétences sur le terrain. En dépit des réactions des pionniers, qui dénonçaient l'orientation « instrumentalisante », prescriptive et

en fin de compte « déprofessionnalisante » des documents proposés, ceux-ci semblaient répondre aux attentes de tous ceux qui affirmaient n'avoir ni le temps ni les compétences ni la volonté de s'engager dans un processus approfondi de réorganisation du travail scolaire.

2.4. Des attentes institutionnelles trop lourdes

Dans le cadre de leur enquête auprès d'une cinquantaine d'écoles en projet, Favre, Jaeggi et Osiek (2003) ont cherché à comprendre les intentions des enseignants qui s'engagent dans une telle démarche et les limites qu'ils rencontrent lors de sa mise en œuvre. À l'issue de cette recherche, un forum fut organisé en mars 2004 sur le thème *Un projet d'école : pour qui ? pour quoi ?* Les participants à ce forum tentaient de repérer les conditions de travail et les compétences professionnelles indispensables pour qu'un projet d'établissement puisse produire des effets et une plus-value visibles.

Les questions portaient sur l'efficacité des procédures d'auto-évaluation, l'écart entre le projet rédigé et le travail réel, l'apport des dispositifs de différenciation aux apprentissages des élèves, ainsi que sur le rôle qu'exerce le soutien collégial dans le quotidien de la classe. En outre, les enseignants s'interrogeaient sur la réalité de leurs marges de manœuvre, à leurs yeux indispensables pour construire des projets dynamiques et ajustés aux priorités du contexte local. En résumé : ce forum émit beaucoup d'interrogations légitimes, mais suscita peu de réponses satisfaisantes. Seul résultat concret de la manifestation : la publication à la rentrée 2004 d'un nouveau canevas officiel pour l'élaboration des projets d'école, qui précisait les exigences et tentait ainsi d'alléger le travail des équipes[3]. Outre les rubriques habituelles, ce nouveau canevas contenait une recommandation de taille : définir le projet et les actions pédagogiques à venir en se fondant sur les résultats des élèves. Cette injonction suscita de fortes réactions et, notamment, la question de savoir à partir de quels indicateurs l'on pouvait juger que les objectifs étaient atteints. Pour l'autorité scolaire, il s'agissait de prendre désormais comme norme de référence les résultats aux épreuves cantonales, standardisées et administrées en fin de cycles. Les résultats des élèves à ces épreuves sont analysés par les services de l'enseignement rattachés à la Direction générale de l'enseignement primaire. Les résultats sont ensuite retournés aux écoles, si nécessaire

3. Nouveau canevas pour les projets (2004).

accompagnés d'un message d'alerte. Comme les circulaires officielles fixent les contenus à évaluer plusieurs années à l'avance (surtout dans le cadre de l'enseignement du français et des mathématiques), elles exercent une réelle influence sur la planification et l'organisation des apprentissages. Elles incitent de nombreux enseignants à soumettre leurs élèves à un bachotage systématique, reléguant d'autres formes d'enseignement-apprentissage au second plan.

Le débat porta notamment sur le type des indicateurs retenus pour attester de la qualité du travail. Dans leur majorité, les enseignants admettent avoir besoin d'épreuves standardisées afin de pouvoir situer la progression de leurs élèves par rapport à celle de l'ensemble des élèves du canton. En même temps, une bonne partie d'entre eux considèrent que ces épreuves ne permettent ni diagnostics ni pronostics fiables concernant la réussite ou l'échec d'une classe d'élèves, voire d'une école entière. Ils affirment en outre que ces données ne leur donnent guère les informations nécessaires pour savoir comment organiser la suite. Mais ils craignent avant tout que ces informations soient à terme exploitées pour établir un classement des *bons* et des *mauvais* établissements, sans véritable prise en compte des réalités locales.

2.5. Une gestion du temps trop rigide

Dans la majorité des écoles genevoises, la gestion du temps produisit des désaccords et souvent des conflits qui divisèrent les acteurs quant à l'horaire optimal. L'horaire officiel répartit le travail scolaire sur quatre jours : lundi, mardi, jeudi et vendredi, ce qui permet de libérer les élèves le mercredi et le samedi. Cet état des choses ne fait pas l'unanimité. De nombreuses familles le jugent encore inadapté à leurs besoins et à leur rythme journalier de travail. Comme dans d'autres cantons suisses, l'idée d'un horaire continu ressurgit (Aeberli et Binder, 2005). À Genève, les conventions de travail fixent à quarante heures par semaine l'horaire du travail du corps enseignant primaire, comme c'est le cas pour tous les travailleurs du service public. Le temps de travail en présence des élèves s'élève à vingt-six heures. Le solde est consacré aux tâches d'ordre pédagogique, didactique, administratif et collégial, moins formalisées, mais tout aussi obligatoires.

La majorité du corps enseignant fait preuve d'une grande conscience professionnelle. Néanmoins, plusieurs s'essoufflent, les journées s'allongent, frisant pour certains une dérive obsessionnelle

et perfectionniste pouvant conduire au *burn-out*. Ils peinent à trouver un équilibre entre le temps professionnel et le temps privé. Les jeunes enseignants, comme les plus âgés, disent passer un trop grand nombre d'heures pour préparer leur enseignement, s'approprier les contenus des nouveaux plans d'études, trier du matériel, corriger, évaluer, pour assumer enfin les réunions d'équipe et les entretiens avec les parents. Les attentes formulées par les services réclament un effort constant d'adaptation et renforcent les effets de surcharge. De nombreux enseignants se plaignent d'échéances toujours plus rapprochées et expriment un sentiment de perte de maîtrise et leur difficulté à définir les priorités.

Le cahier des charges de l'enseignant primaire a été considérablement élargi durant ces trente dernières années, sans véritable examen de sa qualité intrinsèque en termes de faisabilité et d'acceptabilité, enfin sans que les charges supplémentaires soient accompagnées d'une réévaluation de la fonction[4]. Il n'est encore à l'heure actuelle guère possible de redéfinir clairement les obligations de présence dans l'établissement hors des heures de classe, et toute tentative allant dans ce sens risque de susciter des réactions violentes.

En même temps, les équipes en projet ont besoin d'horaires d'une grande souplesse pour s'organiser. Elles butent trop souvent sur des obstacles internes et externes, qui entament leur dynamisme. Des intérêts individuels et privés, parfaitement légitimes (familles, formations, engagements divers), peuvent entrer en tension avec l'intérêt collectif de l'établissement et contribuer à rigidifier ce qui était en amont conçu en termes de souplesse et flexibilité d'organisation. Même lorsque les écoles en projet planifient les horaires suffisamment tôt parce qu'elles considèrent qu'il s'agit d'un aspect central de l'organisation du travail, chaque rentrée scolaire apporte sa part d'imprévus et de changements. L'organisation du travail avec les élèves et les collègues peut alors devenir un vrai casse-tête, engendrant lassitude et démobilisation chez de nombreux professionnels : « Mettre en œuvre et réaliser un changement revient à gérer l'incertitude que produit une grande complexité, fonctionnelle et relationnelle entre les acteurs, faute de quoi l'anxiété s'empare des personnes » (Broch et Cros, 1989, p. 8). Cela fut certainement l'un des déclencheurs du débat sur la santé des enseignants.

4. Une réévaluation de la fonction est annoncée pour septembre 2007 (DIP, 2006).

3. Une dimension à prendre en compte : la santé des enseignants

En 1999, à Genève, des actions en santé publique ont vu le jour dans différents milieux professionnels : presse, transports publics, aide à domicile, puis enseignement primaire. Les données récoltées sont intéressantes pour nourrir la réflexion à propos des projets d'établissement. Le postulat de départ était que la santé n'est pas une affaire individuelle mais collective, qu'un rapport entre santé mentale et organisation du travail est à concevoir en termes de coordination et de lien social et que tout changement passe par la mobilisation des acteurs (Papart, 2006).

3.1. L'enquête sur la santé des enseignants primaires

Au cours des années 2002-2003, alertée par des situations de plus en plus inquiétantes, l'association professionnelle des enseignants et éducateurs du primaire a engagé une importante réflexion pour mieux cerner la relation existante entre l'état de santé du personnel et les conditions de travail. Un forum sur le thème *Enseigner aujourd'hui : entre souffrance et stress, entre plaisir professionnel et émancipation* permet d'identifier une première série de causes et effets du stress en lien avec une organisation du travail en pleine mutation. En se référant au modèle *tension au travail* de Karasek (1979)[5], on décide de procéder à une collecte d'informations à grande échelle sur la charge de travail, les modalités de soutien collégial et professionnel, enfin sur les marges de manœuvre dont disposent les enseignants afin de pouvoir faire preuve d'intelligence au travail (Jobert, 1999).

Un questionnaire est ensuite largement diffusé pour déterminer le stress perçu par les enseignants et éducateurs de l'enseignement primaire, en identifier les causes et les conséquences afin de pouvoir discuter de possibles pistes d'action qui permettront de renforcer l'école publique. Près de 1 700 personnes répondront à l'enquête – ce qui représente un taux de participation de près de 60 % – et

5. Le modèle « tension au travail » repose sur l'hypothèse qu'une situation de travail qui se caractérise par une combinaison d'exigences psychologiques élevées et d'une faible autonomie de décision augmente le risque de développer un problème de santé physique ou mentale. Voir Karasek, 1979, cité par Conne-Pérréard, Glardon et Usel, 2001, p. 24. Voir aussi à ce sujet Karasek et Theorell, 1990.

complèteront les questionnaires par d'amples commentaires (Papart, 2003). Durant cette même année 2003, d'autres partenaires sociaux et politiques sondent le degré de satisfaction des enseignants, tous ordres d'enseignement confondus. Une enquête sur la satisfaction au travail (Ensmann et Sardi, 2003) va concerner à nouveau le primaire, mais aussi la première secondaire, les secteurs préprofessionnels et la deuxième secondaire, cette fois avec un taux de participation de 70 %.

3.2. Un aperçu des résultats

Les deux enquêtes ont abouti à des constats relativement similaires, confirmant la pénibilité perçue par les professionnels, et énonçant des perspectives d'amélioration possibles. Globalement, les problèmes identifiés sont principalement d'ordre structurel ; ils sont liés à l'évolution constante des contextes et du métier. Le flou du pilotage des réformes est pointé de manière récurrente, de même que les difficultés croissantes des familles, qui vont de pair avec des attentes toujours plus pressantes pour que leurs enfants réussissent et trouvent des débouchés. Parmi d'autres facteurs évoqués négativement par le corps enseignant, figurent les problèmes de discipline et d'incivilités, les exigences politiques constamment redéfinies, le manque de reconnaissance sociale.

Les résultats révèlent en outre une charge de travail importante dans les établissements scolaires de l'enseignement primaire, où l'engagement des enseignants est concentré avant tout sur la classe, avec une forte implication dans la réussite des élèves. Le profil toujours plus hétérogène des classes suscite des sentiments de solitude et d'incompétence, faisant peser sur les enseignants une forte charge psychique et éthique, souvent renforcée par un idéal professionnel placé très haut. Si la réalité professionnelle – et les réformes en cours – peuvent s'avérer stimulantes et représenter une source de créativité pour les uns, elles sont perçues par d'autres comme des facteurs de souffrance, des déclencheurs d'un sentiment de perte identitaire, qui provoquent à terme de l'anxiété, des peurs et des troubles de la santé.

Les enseignants primaires jouissent en apparence d'une bonne santé physique. Si l'on se réfère par contre au taux élevé de consultations psychiatriques, leur santé mentale s'avère moins brillante. Les répondants aux enquêtes expriment en effet de nombreux sentiments de frustration, suscités par le sentiment de perdre leur temps

en réunions inutiles ou mal gérées. La lassitude et la fatigue s'aggravent après dix ans d'ancienneté dans l'enseignement primaire, alors que, dans d'autres métiers, l'expertise apporte aisance, confiance et (relative) sérénité. Les faibles possibilités d'évolution dans la profession contribuent probablement à cette lassitude.

Une autre source de doléances est relative au sentiment de non reconnaissance. L'intelligence au travail (Jobert, 1999), la capacité de prendre des initiatives, de faire face aux obstacles, l'engagement et les efforts constants investis auprès des élèves et des parents : ces attitudes et compétences professionnelles ne sont que faiblement reconnues, tant par la hiérarchie, que par les usagers et l'opinion publique. La centration croissante des politiques et des parents sur les résultats ne contribue guère à améliorer le sentiment de reconnaissance du métier, auquel s'attache une image désuète. S'y ajoute un manque massif de soutien de la part de l'autorité scolaire dès lors que les enseignants sont confrontés à des conflits avec des familles ou des collègues, ou lorsqu'ils doivent gérer des cohortes d'élèves présentant des problèmes insolubles avec les moyens disponibles.

En contraste avec cette toile de fond assez peu optimiste quant à l'état du métier, les enquêtes ont également montré qu'un travail en équipe et en projet d'établissement représente certes souvent une charge de travail accrue, mais offre en même temps des perspectives intéressantes en termes de satisfaction professionnelle. Le projet semble apporter une reconnaissance des compétences et de l'investissement de l'enseignant. Il apparaît comme facteur de meilleure santé, en particulier à cause d'une forte dimension collégiale et des marges de manœuvre qu'il permet.

4. Quatre mesures contre l'usure des enseignants

Le développement des projets d'établissement peut contribuer à la professionnalisation du métier d'enseignant, dans la mesure où il invite à assumer une plus grande responsabilité collective de l'organisation de leur travail. Pour que ces évolutions produisent les effets attendus, il importe de mettre en place les conditions susceptibles de prévenir l'usure, d'assurer de manière durable la vitalité et la légitimité d'un projet au service de la qualité éducative. J'en retiendrai quatre.

4.1. Le projet d'établissement comme source de construction du sens du travail

Tant la phase d'exploration de la Rénovation que l'« enquête santé » insistent sur le rôle du projet d'école en tant que ressource essentielle et facilitatrice pour dynamiser et reconnaître le travail d'un groupe d'enseignants. Son processus de construction permet de rendre visible les acquis, les réussites, le chemin parcouru, tout en prenant en compte les problématiques humaines qui s'y jouent. La coopération aide à durer dans le métier, à ne pas tomber dans des routines, à résister aux dérives individualistes (Gather Thurler, 2000). Jugé trop ambitieux par certains, onéreux par d'autres, à cause de l'implication collective qu'il exige, le projet d'établissement est pourtant largement reconnu comme une démarche qui permet de renforcer l'identité professionnelle et la reconnaissance sociale.

4.2. Le volontariat comme condition

L'on sait que le changement d'un système complexe ne se décrète pas. Il s'obtient par l'adhésion et l'implication actives de tous les acteurs (Gather Thurler, 1993) dans un processus de développement qui aboutira, à terme, à une plus forte cohérence des pratiques. Aussi, la démarche volontaire reste une condition clé dans la dynamique de projet. Au cours des dix dernières années, la Rénovation genevoise a cherché à respecter le choix des écoles, en préférant l'incitation à la contrainte. Les écoles qui le souhaitaient faisaient valider leur projet et obtenaient un ou des postes de responsables d'école, chargés d'instaurer durablement une organisation du travail plus pertinente et cohérente, permettant d'atteindre les objectifs visés. Il s'agissait d'un premier pas vers une démarche autonome, essentielle pour se sentir impliqué et pouvoir s'investir dans des modalités d'organisation et de décision.

Maintenir le volontariat comme condition, c'est offrir aux acteurs une réelle latitude de décision : pour assumer collectivement les enjeux sensibles, de formation par exemple ; pour développer aussi une « intelligence de la prescription », afin de s'en servir au lieu de la subir.

4.3. Le praticien comme acteur

Dans un projet d'établissement, la résolution des problèmes est déléguée aux équipes. Il n'y a pas de projet sans problème, sans questionnement, et inversement pas de problème sans projet, pas de questionnement sans une visée de résolution (Boutinet, 1993). Tout dépend de la capacité des acteurs à améliorer la qualité de l'enseignement et à produire eux-mêmes des transformations. Il est indispensable de reconnaître la contribution du praticien à la compréhension des phénomènes qu'il vit. Dès lors certaines compétences et conditions sont requises : « c'est à travers la gestion de l'incertitude, la souplesse laissée au plan de l'autonomie de chacun que s'assoit le projet » (Broch et Cros, 1989, p. 117). Si les concertations avec les autorités scolaires sont fréquentes, exigeantes à Genève, l'important investissement qu'elles réclament de part et d'autre prend rarement la forme de vraies négociations. L'avis des enseignants n'est pas suffisamment pris en compte, ni pour déterminer leurs conditions de travail, ni pour décider de l'attribution des postes. Avec Pelletier (2004), il convient d'insister sur l'importance d'associer et de mobiliser les travailleurs, pour qu'ils soient des acteurs, valorisés et motivés à innover.

4.4. Le rendre compte comme garant de qualité

Le souci de qualité des systèmes scolaires est aujourd'hui aussi répandu que controversé. « La qualité est un concept politique », a rappelé Hutmacher (2002) lors des Assises du Syndicat des enseignants romands. Avec la perspective du développement de l'autonomie partielle des établissements, la multiplication des projets d'école oblige à une harmonisation des normes de qualité et à un rendre compte rigoureux. Fixer des règles, des garde-fous, des échelles de mesure reste nécessaire pour garantir les conditions d'une école démocratique de qualité. Toutefois, la définition d'une norme, bien qu'il s'agisse d'un processus en construction lié à des valeurs, est généralement considérée comme menaçante pour les enseignants. Qu'est-ce qu'une école juste ? Qu'est-ce qu'un enseignant performant ? Selon quels critères l'institution va-t-elle le mesurer ? Comment ne pas sombrer dans une folie des contrôles ? Comment empêcher l'introduction de palmarès d'établissement à partir des résultats mouvants des élèves, ce qui peut mener à une dérive tel un salaire au mérite, par exemple ?

À Genève, plusieurs écoles en projet s'habituent, depuis quelques années, à produire des bilans annuels, encore insuffisamment exploités par l'autorité scolaire, mais bien utiles. Au cours de la Rénovation, une partie des enseignants engagés ont participé à la construction d'outils qui permettent d'analyser et de questionner leurs pratiques. Ils ont élaboré des indicateurs articulés aux objectifs de la réforme, dans le but de comprendre leur travail au quotidien (Strittmatter, 2004), de mieux cerner leurs fonctionnements ou dysfonctionnements, de tirer des conséquences pour les actions futures. Ces démarches d'auto-évaluation particulièrement pertinentes et formatrices permettent de produire des données utiles pour différents interlocuteurs, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur : enseignants, élèves, conseil de direction, parents et autorités scolaires. Cette forme de rendre compte empêche le « faire semblant », et renforce une responsabilité individuelle et collective. Elle contribue au dialogue entre l'école et l'administration, car les enseignants possèdent des connaissances dont l'institution ne sait pas toujours que faire. Il s'agit d'une forme d'engagement professionnel qui fait appel au professionnalisme de chacun des acteurs concernés.

Pour conclure

Le projet d'établissement peut contribuer à accroître le sens du métier d'enseignant. Mais il sera aussi parfois simultanément une source de stress et de souffrance. Tout dépendra, on l'aura compris, de la cohérence du système éducatif lorsqu'il autorise voire impose les projets collectifs. L'intérêt faiblira si l'école se borne à remettre aux enseignants une autonomie qu'ils n'ont pas véritablement les moyens d'assumer pleinement – et qui peut leur être retirée d'un jour à l'autre – sans pour autant remettre en question la totalité de son fonctionnement. Signe de modernité, le projet d'établissement peut être une affaire de dupes dans un système qui ne croit pas vraiment à la décentralisation ou a peur de l'assumer face à l'opinion publique.

Bibliographie

AEBERLI, Ch. et H.-M. BINDER (2005). *L'école à journée continue. Fil rouge pour une mise en œuvre à l'usage des communes*, Zurich, Avenir Suisse.

ARGYRIS, C. et D.A. SCHÖN (2002). *Apprentissage organisationnel. Théorie, méthode, pratique*, Paris, De Boeck-Université.

BARTHASSAT, M.-A., A. CAPITANESCU BENETTI et M. GATHER THURLER (2005). « Organisation du travail et création au quotidien », *Éducateur*, *10*, p. 34-37.

BONNETON, D. (2007). « Conseil des maîtres et suivi collégial des élèves. De la classe aux cycles », dans M. Gather Thurler et O. Maulini (dir.), *L'organisation du travail scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 251-268.

BOUTINET, J.-P. (1993). *Anthropologie du projet*, Paris, Presses universitaires de France.

BROCH, M.-H. et F. CROS (1989). *Ils ont voulu un projet d'établissement. Stratégies et méthodes*, Rencontres pédagogiques nº 25, Paris, INRP.

CONNE-PÉRRÉARD, E., M.-J. GLARDON et M. USEL (2001). *Effets de conditions de travail défavorables sur la santé des travailleurs et leurs conséquences économiques*, Genève, Conférence romande et tessinoise des offices cantonaux de protection des travailleurs.

CURONICI, C., F. JOLIAT et P. MCCULLOCH (2006). *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école*, Bruxelles, De Boeck.

DEP – Direction DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (1996). *Charte et cahier des charges de l'enseignant primaire, dispositions internes*, Genève, Département de l'instruction publique.

DEP – Direction DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (2002). *Cahier des charges des responsables d'école*, Genève, Département de l'instruction publique.

DEP – Direction DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (2004/2005). *Du plan de travail au projet d'école*, Genève, Département de l'instruction publique.

DEP – Direction DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (2006). *État de la réflexion sur le fonctionnement de l'enseignement primaire. Dossier de la Commission paritaire de fonctionnement*, Genève, Département de l'instruction publique.

DIP – Département DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (2006). *Réévaluation de la fonction*, Genève, DIP, juin.

ENSMANN, A. et M. SARDI (2003). *Étude sur la situation professionnelle des enseignantes et des enseignants de l'école publique du canton de Genève*, Genève, Institut Érasme.

FAVRE, B., J.-M. JAEGGI et F. OSIEK (2003). *Démarche de projet et rénovation de l'enseignement primaire*, Genève, Service de la recherche en éducation.

FAVRE, B., J.-M. JAEGGI et F. OSIEK (2005). *Projets d'école et rénovation de l'enseignement primaire*, Genève, Service de la recherche en éducation.

GATHER THURLER, M. (1993). « Amener les enseignants vers une construction active du changement. Pour une nouvelle conception de la gestion de l'innovation », *Éducation et Recherche*, *2*, p. 218-235.

GATHER THURLER, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*, Paris, ESF.

GATHER THURLER, M. (2002). « L'auto-évaluation de l'établissement scolaire comme moteur du changement », dans M. Bois (dir.), *Les systèmes scolaires et leurs régulations*, Lyon, CRDP – Centre régional de documentation pédagogique de l'Académie de Lyon, p. 31-50.

GATHER Thurler, M., avec la coll. de E. BAERISWYL, M.-A. BARTHASSAT, C. CLÉMENT, N. LEU, J. SOTTINI et A. VIEKE – GRI (1999). *Quatre ans d'exploration pour construire une réforme sur le terrain. Synthèse des travaux des écoles en innovation et des activités menées dans le dispositif d'exploration de 1995-1999*, octobre, Genève, Département de l'instruction publique, Groupe de recherche et d'innovation, octobre.

GROUPE DE PILOTAGE DE LA RÉNOVATION – GPR (1999). *Vers une réforme de l'enseignement primaire genevois. Propositions pour la phase d'extension de la rénovation entreprise en 1994*, Genève, Département de l'instruction publique.

HUTMACHER, W. (1993). *Quand la réalité résiste à l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois*, Cahier nº 36, Genève, Service de la recherche sociologique.

HUTMACHER, W. (2002). « PISA : le projet, ses premiers résultats et quelques éclairages analytiques », *Educateur*, vol. 12, p. 7-10, <www.le-ser.ch/_library/Fichiers_PDF/assi_02_hutmacher.pdf>, consulté le 21 avril 2007.

JOBERT, G. (1999). « L'intelligence au travail », dans P. Carré et P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de formation*, Paris, Dunod, p. 205-221.

KARASEK, R. (1979). « Job demands, job decision latitude, and mental strain : Implications for job redesign », *Administrative Science Quarterly*, *24*, p. 285-308.

KARASEK, R. et T. THEORELL (1990). *Healthy Work*, New York, Basic Books.

LIP – Loi SUR L'INSTRUCTION PUBLIQUE (1977). *Loi sur l'instruction publique*, C1 10, Article 4, Genève.

PAPART, J.-P. (2003). *La santé des enseignants et des éducateurs de l'enseignement primaire. Rapport à l'organisation du travail*, Genève, Département de l'action sociale et de la santé, <ftp://ftp.geneve.ch/primaire/rapport-papart.pdf>, consulté le 21 avril 2007.

PAPART, J.-P. (2006). *Lien social et santé mentale. Un plaidoyer pour la sécurité humaine et les droits de l'homme*, Genève, Éditions Médecine et Hygiène.

PELLETIER, G. (2004). *Accompagner les réformes et les innovations en éducation. Consultance, recherche et formation*, Paris, L'Harmattan.

PERRENOUD, Ph. (1990). « La formation équilibrée des élèves, chimère ou changement du troisième type ? », *C.O. Informations,* Genève, novembre, (8), p. 16-41.

PERRENOUD, Ph. (2002). *Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

STRITTMATTER, A. (2004). « Jusqu'où peut-on et doit-on standardiser l'École ? », dans J.-P. Bronckart et M. Gather Thurler (dir.), *Transformer l'école*, Bruxelles, De Boeck, p. 193-217.

CHAPITRE

14

La pratique de l'accompagnement dans l'exercice de la fonction de conseiller pédagogique

Yaya Mané
Université de Montréal
yaya.mane@umontreal.ca

Claude Lessard
Université de Montréal
claude.lessard@umontreal.ca

Autant dans les approches théoriques que dans la pratique, l'accompagnement suscite actuellement beaucoup d'engouement dans la plupart des secteurs socioprofessionnels. En cela, il peut être analysé comme « un mot à la mode », mais aussi comme « une pratique en émergence » (Maela, 2002, p. 1). Qu'il soit réellement appliqué ou non, de façon pertinente ou non, l'accompagnement est devenu comme un leitmotiv, « un mot magique » chez plusieurs professionnels (de l'éducation, de la santé, de la justice, de divers types d'intervention sociale). Le phénomène a pris une ampleur telle qu'on peut être tenté de parler d'une forte injonction en faveur de la généralisation de la pratique d'accompagnement. Toutes les occasions semblent actuellement propices pour accompagner. Des exemples foisonnent dans tous les domaines. Par exemple, en éducation, le mot *enseigner* est souvent remplacé par le mot « accompagner » et « l'enseignant » devient alors, presque comme par magie, un accompagnateur. Il en est de même du formateur de formateurs, du directeur d'école, du conseiller pédagogique. Ces corps de professionnels prétendent chacun faire de l'accompagnement, notamment dans le cadre de la réforme actuelle des programmes d'études au Québec.

Face à cette situation, on est en droit de se demander quelle perception de la pratique de l'accompagnement ont les professionnels du conseil pédagogique. Afin de répondre à cette question, doit-on s'en tenir à ce qu'ils disent de cette pratique ou à ce qu'ils font réellement ? À leurs pratiques déclarées ou aux pratiques effectives ? En d'autres mots, l'utilisation du mot dans le discours nous suffira-t-il pour confirmer que des professionnels font effectivement de l'accompagnement ? Si on peut recourir à une sagesse ancestrale qui nous instruit qu'en pareille situation, « on peut juger un individu par ce qu'il dit et ce qu'il fait, et s'il y a une contradiction entre ce qu'il dit et ce qu'il fait, le juger par ce qu'il fait », il n'en demeure pas moins que ce texte est exclusivement centré sur l'analyse du discours des conseillers pédagogiques[1] à propos de l'accompagnement.

L'objectif de ce texte, à partir d'un corpus de 34 entrevues, est de cerner, à partir d'un corpus de 34 entrevues, ce que les CP disent de cette pratique, de voir quel(s) rapport(s) ils établissent entre leur fonction et cette pratique et de dégager, s'il y a lieu, des pistes en vue de leur formation éventuelle à une pratique effective et efficiente de l'accompagnement. Pour ce faire, nous appuyant sur la sagesse ancestrale

1. CP ci-après dans le texte.

énoncée plus haut, nous analysons l'accompagnement chez les CP non seulement en tant que mot intégré dans un certain champ sémantique et sociosémantique, mais aussi en tant que pratique réalisée dans un contexte socioprofessionnel particulier.

Notre démarche se déploie en quatre temps. Dans le premier, nous présentons quelques jalons de la problématique de la fonction de CP au Québec. Dans un second temps, nous tentons de répondre à la question « qu'est-ce qu'accompagner ? », à partir des écrits des chercheurs/consultants. Dans un troisième temps, nous analysons les réponses des CP québécois à cette même question. En conclusion, nous soulevons quelques enjeux associés à la professionnalisation de la fonction de CP.

1. Problématique : l'évolution de la fonction des conseillers pédagogiques

> Sommes-nous vraiment indispensables à la bonne marche du système d'éducation au Québec, en particulier sur le chapitre du renouvellement de la pédagogie dominante ? […]. Autrefois, on a confié aux conseillers pédagogiques un rôle qui, à la longue, s'est révélé faux : celui de porteurs de la nouvelle pédagogie et de porteurs de nouveaux programmes. Pendant ce temps, ni l'université ni l'administration n'assumaient leur responsabilité à cet égard. De plus, les enseignants sont tous des professionnels… ou du moins devraient l'être. Dans ce cas, que sommes-nous en train de vouloir mettre sur nos épaules ? Pouvons-nous prétendre être indispensables au renouvellement de la pratique pédagogique ? Il devient urgent de s'interroger sur la nature de notre fonction (Francoeur, 1994, p. 30, 32).

Ces propos d'un conseiller pédagogique, « un vieux routier dans l'activité d'animation et de soutien auprès des enseignants », au sortir d'une table ronde organisée par la revue *Vie pédagogique* en 1994, expriment éloquemment la situation actuelle du conseil pédagogique au Québec en ce début du XXI[e] siècle. L'institution puis la définition de la fonction de CP, à la suite du rapport de la Commission Parent (1963-1966), avaient suscité beaucoup d'intérêt dans les milieux d'enseignement. Si, à un certain moment, les attentes des différents partenaires du système étaient grandes et rivées sur les interventions des services éducatifs, il y a eu beaucoup de changements depuis lors. Sans pour autant avoir divorcé avec ses racines modernes,

l'école québécoise a connu des transformations notables, au plan de la politique éducative, de l'organisation scolaire, des programmes d'études et des pratiques d'enseignement, par rapport aux années 1960 et 1970, période au cours de laquelle la fonction des CP a connu un grand développement (Lessard et Des Ruisseaux, 2004, p. 145).

Sur un plan général, on peut affirmer que le travail enseignant s'est complexifié (Tardif et Lessard, 1999), justifiant le renouvellement du conseil et de l'accompagnement des enseignants en exercice. Le corps des CP a été institué dans cette optique et, depuis cette institutionnalisation, plusieurs études et enquêtes témoignent des attentes élevées des partenaires par rapport à leurs interventions auprès des différents acteurs du système (Savoie-Zajc, 2007 ; CSDM, 2006 ; DFGA, 2004 ; Lessard et Des Ruisseaux, 2004).

Un de ces développements significatifs des dernières décennies est certainement l'universitarisation et l'allongement de la formation des enseignants. Cela a eu, au Québec, des conséquences sur le travail des CP. En effet, comme le révèle la table ronde rapportée par Francoeur (1994), les services éducatifs au sein desquels les CP occupent une place de choix tant par la concentration de leurs effectifs que par leurs mandats (Laliberté, 1995), reconnaissent qu'ils n'ont plus le monopole de la compétence professionnelle pédagogique et didactique. De nos jours, les enseignants praticiens sont considérés, du moins sur un plan théorique, comme des professionnels. Ils sont en effet davantage formés que les générations qu'ont connues les premiers CP dans les années 1960 et 1970. On constate aussi un amenuisement de la distance entre le monde de la recherche, naguère accessible aux seuls professionnels (les CP), et celui de l'enseignement (CSE, 2006).

1.1. Du rapport d'interdépendance entre l'innovation systémique et le conseil pédagogique

Le sort des CP ne saurait donc être réduit à celui de cette « espèce en voie de disparition » à laquelle Francoeur fait allusion (1994). Les transformations intervenues dans les systèmes scolaires sont programmées en fonction du contexte, et c'est dans une perspective contextuelle qu'il convient d'envisager toute réflexion sur la fonction des CP. En d'autres termes, il semble plus que jamais urgent aujourd'hui de porter un nouveau regard sur la fonction des CP en rapport avec les

nouvelles réalités que vit l'école québécoise. La pertinence d'une telle orientation doit être justifiée à partir des points d'ancrage que nous développons dans les lignes qui suivent.

Il importe en effet de répondre à la question suivante : comment problématiser le rapport entre l'innovation pédagogique et la fonction de CP ? Pour les instances décisionnelles, répondre à cette question a toujours signifié reconnaître l'importance des services du soutien dans tout projet d'innovation en milieu scolaire. Une innovation qui doit se manifester à une grande échelle par une réforme en éducation, peut-elle se passer de services d'appui ? Un travail d'accompagnement et de conseil en éducation peut-il surgir du néant, sans aucune référence institutionnelle innovante ? Les autorités québécoises ont toujours répondu à ces deux questions par la négative. Un projet innovant d'envergure systémique ne saurait se passer des services éducatifs en charge de soutenir les enseignants praticiens dans leurs différentes tâches ; de même, une intervention pédagogique ne saurait voir le jour et se généraliser en dehors de tout contexte institutionnel. En cela, nous relevons une relation dialectique entre innovation et fonction de CP. Comme le fait remarquer le CSE (2006, p. 23) dans le *Rapport annuel 2004-2005*, pour ce qui concerne le rapport recherche et innovation, cette relation « est une réalité rarement remise en cause ». Toutes les grandes réformes ont eu recours à des services éducatifs, principalement le service des CP dont la fonction principale est un appui aux enseignants.

Ces considérations nous amènent donc à soutenir que comme par le passé, la fonction de CP demeure liée à l'innovation systémique et par ce biais, elle se situe du côté de la prescription didactique ou pédagogique, c'est-à-dire que le travail du CP est toujours pour une bonne part de faciliter la réalisation d'une innovation prescrite par les autorités ministérielles. La fonction de CP demeure donc pertinente dans le contexte actuel de la réforme québécoise des programmes d'études. Agent soutenant la réalisation d'une prescription de changement, le CP doit non seulement vulgariser des concepts et des approches théoriques mais aussi initier les enseignants à des techniques pédagogiques innovantes, celles que vise une réforme ou une politique. En somme, une innovation pédagogique systémique ne saurait certes surgir *ex nihilo*, elle ne peut prendre forme et racine que dans un projet d'innovation porté par des acteurs. À l'opposé, aucun projet d'innovation ne saurait être assez clair dans ses choix épistémologiques et son application sur le terrain au point de prétendre se passer de tout

accompagnement, de tout soutien. Il se dégage donc une relation d'interdépendance et de complémentarité entre les deux concepts : l'institution de services de soutien, comme celui des CP, est fonction des besoins ressentis pendant l'implantation d'une innovation et aucune innovation ne peut être réellement efficace sans une mise en place des services de soutien appelés à l'expliquer et la diffuser auprès des praticiens. Telle est, suivant la perspective institutionnelle dominante, la relation dialectique entre les deux concepts.

Cette perspective place les CP du côté de la prescription, à mi-chemin entre le prescripteur formel et celles et ceux dont la pratique est assujettie à la prescription d'innovation. La position intermédiaire du corps des CP (sur laquelle nous reviendrons plus loin) entre les différents partenaires du système éducatif complexifie certes leur tâche, mais, en même temps, fait d'eux des interlocuteurs censés efficacement communiquer avec chacune des parties. Cela explique que les CP ont encore un grand rôle à jouer dans la réforme en cours. La réflexion doit dès lors s'orienter vers les conditionnalités de l'utilisation efficace et efficiente des services de ce corps de professionnels.

Nous envisageons, au nombre des éléments de réponse, d'analyser les rapports sémantiques entre les concepts de conseil et d'accompagnement dans une innovation en éducation. Le concept d'accompagnement est entré dans les mœurs le terme d'accompagnateur est de plus en plus utilisé à la place de conseiller. S'agit-il d'un glissement sémantique, d'un simple remplacement d'un vocable par un autre ? Y a-t-il une différence entre « accompagner » et « conseiller » en éducation ? Qu'est-ce qu'accompagner en contexte d'innovation en éducation ? Telles sont les sous-questions auxquelles nous tenterons de répondre dans ce texte.

1.2. Le glissement du conseil à l'accompagnement pédagogique

Il n'est nullement exagéré aujourd'hui d'affirmer que l'espace sémantique se rapportant aux différentes interventions en milieu scolaire est de plus en plus occupé par le vocable « accompagnement ». Tout se passe actuellement comme si toutes les formes d'intervention se ramenaient à l'accompagnement. De plus en plus, les innovations pédagogiques s'appuient, non plus sur les activités de conseillers mais plutôt sur celles des accompagnateurs. Face à une telle situation, on pourrait être tenté de se demander quel rapport existe entre

« conseiller quelqu'un » et « accompagner quelqu'un ». En tant que modes d'intervention en milieux scolaires, quels sont les points de similitude et les différences entre conseiller et accompagner en contexte d'innovation pédagogique ?

Aux yeux de beaucoup d'auteurs (Bonami et Garant, 1996 ; Gélinas et Fortin, 1996 ; Le Bouëdec, 2002), conseiller et accompagner ont en commun le fait qu'il s'agit de deux pratiques relationnelles. Conseiller, c'est mettre en relation un conseiller et un destinataire/demandeur de conseils. Accompagner, c'est mettre en relation un accompagnateur et un accompagné.

L'important serait alors de ressortir les éléments de différence entre les deux formes de pratiques relationnelles. Un conseiller est-il automatiquement un accompagnateur ? Ou encore un accompagnateur assume-t-il automatiquement le rôle de conseiller ? La réponse à ces questions permet de mettre en exergue l'engouement que suscite aujourd'hui l'accompagnement en tant que pratique relationnelle appliquée dans divers secteurs d'activités.

En ce qui nous concerne, nous situons la différence entre conseiller et accompagner dans le rapport au savoir/pouvoir des agents (conseillers et accompagnateurs) à qui il revient d'assurer ces fonctions au sein de la communauté : à la différence de l'accompagnateur qui chemine avec l'accompagné, qui cherche avec l'accompagné des éléments de réponse aux questions que se pose ce dernier dans l'exercice de sa fonction (Couture et Charest, 2004 ; Gélinas et Fortin, 1996 ; Lafortune et Martin, 2004 ; Rioux-Dolan, 2004), le conseiller, lui, est traditionnellement considéré comme un dépositaire de connaissances homologuées, de vérités « absolues » que le demandeur ou le solliciteur de conseil doit plutôt recevoir. Dans l'usage populaire, le solliciteur demande conseil et le conseiller donne conseil. En ce sens, le conseil est plutôt perçu comme une directive à suivre, une prescription à observer.

Sans vouloir s'enfermer dans une défense aveugle de sa pratique, ce texte se fixe pour objectif de réfléchir sur la fonction de CP, principalement par rapport au paramètre relationnel en contexte de changement. En effet, il faut reconnaître que par rapport à un passé récent qui correspond à l'institutionnalisation de la fonction de CP, le champ de l'innovation a beaucoup évolué. Contrairement aux attentes qui prévalaient dans les interventions des CP dans les années 1970, on ne peut plus et ne doit pas non plus prétendre faire des changements

avec des « vérités toutes faites » ; on ne peut plus prescrire des changements, on les construit avec, en partenariat. C'est ce que révèle la recension des écrits de la section qui suit.

2. Qu'est-ce que l'accompagnement ? Le point de vue des chercheurs et des consultants

Une importante littérature concerne aujourd'hui la définition du concept d'accompagnement. L'engouement suscité par le concept occasionne une saturation sémantique qui est souvent source de confusion (Le Bouëdec, 2002, p. 154). C'est au regard de la multiplicité des acceptions y afférentes que Boutinet, Denoyel, Pineau et Robin (2002) présentent l'accompagnement comme une « nébuleuse » dont la définition entraîne chez certains ce que ces auteurs appellent un « vagabondage sémantique ». Sur un plan général, les travaux centrés sur le concept d'accompagnement focalisent l'attention des lecteurs sur le principe relationnel. Ce principe relationnel est dialogique et non prescriptif et est évoqué différemment selon les auteurs.

Centrant ses réflexions sur la formation et l'évaluation de la formation, Le Boterf (1993) considère l'accompagnement comme une fonction pédagogique et définit cette activité à partir de trois objectifs précis :

- aider le sujet accompagné à verbaliser ses actions et à déceler les problèmes qu'il rencontre dans la pratique ;
- orienter le sujet accompagné vers les ressources et les connaissances qui lui sont utiles dans la résolution de ses difficultés ;
- aider le sujet accompagné à s'autoévaluer en faisant le point sur sa démarche et sa progression.

Le Boterf (1993) conçoit l'accompagnement comme une intervention d'aide visant l'autonomie de la personne accompagnée. On peut déduire de son approche qu'un accompagnateur est un professionnel qui devrait orienter le cheminement de résolution de problème et non trouver la solution à la place de la personne accompagnée.

Roberge (2002, p. 102), quant à elle, utilise explicitement le terme « position relationnelle ». Pour cette auteure, l'accompagnement est à la fois un art et un métier dont la véritable essence est affaire de « position relationnelle, de valeurs et d'éthique ». Partant de ce point de vue, elle définit le concept d'accompagnement à partir du mot « accom-

pagnateur » qui « désigne une personne qui est présente auprès de l'autre, qui va à la suite de quelqu'un, d'un groupe ». En cela, le défi de l'exercice du métier d'accompagnateur consiste à passer de la relation d'aide à la relation d'être. La relation d'être dont il est question ici implique l'atteinte d'un double objectif : d'une part, le professionnel accompagnateur favorise chez la personne accompagnée la réalisation et la mise en pratique de ses apprentissages ; d'autre part, il prend lui-même conscience de ses propres possibilités d'intervention (ses forces et ses faiblesses). Pour l'auteure, l'accompagnement peut être alors conçu comme une occasion de donner et de recevoir.

Le Bouëdec (2002) présente la pratique de l'accompagnement et l'intérêt actuel pour cette activité comme *un signe des temps*. Sans toutefois nier l'usage traditionnel de la pratique d'accompagnement, cet auteur situe l'émergence de cette activité autour des années 1970-1980, précisément entre 1975 et 1980 « lorsque les grands intégrateurs de la famille, de l'école et de la religion […] se sont mis à dysfonctionner de façon caractéristique » (2002, p. 7). Il conçoit la pratique de l'activité d'accompagnement comme une situation dans laquelle il y a « un acteur principal (le sujet accompagné) qu'il s'agit de soutenir, de protéger, d'honorer, de servir, d'aider à atteindre son but, sans pour autant le supplanter ». Pour lui, un accompagnateur est un professionnel qui doit avoir une posture modeste, car il doit toujours se placer « à côté » de la personne accompagnée et non pas se substituer à elle.

De même qu'il évoque la multiplicité des domaines de vie dans lesquels l'activité d'accompagnement est pratiquée aujourd'hui, Le Bouëdec (2002) fait aussi remarquer la diversité des types d'accompagnateurs ou d'accompagnants. Il cite au nombre de ces types d'accompagnateurs les éducateurs, les pédagogues, les formateurs, les tuteurs, les maîtres de stages, les conseillers, les compagnons, les *coaches*, les curateurs, les mentors, les thérapeutes, les consultants, les coopérants… Ainsi, aux yeux de cet auteur, l'accompagnement apparaît plutôt comme un terme générique qui fédère plusieurs pratiques de professionnels de différents domaines d'activité. En référence à la saturation sémantique occasionnée par une telle situation, il définit l'accompagnement comme une intervention qui comporterait trois processus indissociables :

- accueillir, écouter et aider la personne accompagnée ;
- aider la personne accompagnée à discerner et à délibérer ;
- cheminer avec sollicitude à ses côtés.

Pour sa part, Bourgeault (2002) aborde le concept d'accompagnement dans une perspective éthique. Pour lui, un accompagnateur est un intervenant qui doit avant tout adopter une posture éthique de partage et de proposition. S'appuyant sur sa propre expérience d'enseignant et de formateur chevronné, il énonce les conditions d'un accompagnement de formation éthique de la façon suivante : « Proposer sans imposer en m'assurant que les autres, ceux ou celles à qui je m'adresse, ont déjà ou acquièrent les moyens de me résister. » Tout comme Le Bouëdec (2002), Bourgeault (2002, p. 220) évoque lui aussi la diversité des domaines autour desquels la pratique de l'accompagnement est initiée aujourd'hui :

> Ce qui frappe d'abord dans la formation aujourd'hui, c'est la prolifération des terrains ou des lieux, des institutions et de leurs programmes, des approches et des modalités […] et des métiers : formateur/formatrice, responsable de formation, ingénieur ou technologue de la formation […], dont celui de l'accompagnement de formation.

Bourgeault (2002) propose quatre grands repères relatifs à l'éthique de l'accompagnement de formation : « la compétence, le respect des personnes et de leur autonomie, la justice et la responsabilité ». Pour lui, c'est en observant ces repères qu'un accompagnateur pourrait éviter de tomber dans les écueils de l'omniscience et de l'omniprésence qui peuvent transformer un bon praticien en « un gourou, au plus grand dam des personnes qu'il prétend accompagner et qu'il finit plutôt par assujettir » (Bourgeault, 2002, p. 223-226).

Tout comme Boutinet, Denoyel, Pineau et Robin (2002), Maela (2002, p. 43) conçoit l'accompagnement comme une nébuleuse, « un terme qui, sur le plan théorique, ne jouit pas de la même légitimité que d'autres concepts ». Il pointe du doigt lui aussi le caractère multiple et diversifié des domaines d'application de l'accompagnement. Pour lui, le « *coaching*, le counselling, le conseil et la consultance, le tutorat, le *mentoring*, le compagnonnage, le *sponsoring* et la médiation sont tous des mots appartenant au champ sémantique du verbe accompagner ». On peut alors déduire que chez cet auteur l'accompagnement est un terme plutôt englobant dont l'application varie selon les situations. Pour lui, l'accompagnement est essentiellement une question de posture. La posture d'un accompagnateur doit correspondre à une attitude d'effacement, de mise en retrait qui consiste « à ne pas faire ni dire à la place de l'autre » (Maela, 2003, p. 53).

Tout comme Roberge (2002), Maela (2004) trouve aussi que l'accompagnement est une activité à « deux faces » centrée non seulement sur le sujet accompagné mais profitant aussi de l'interaction avec l'agent accompagnateur :

> Accompagner n'est pas seulement marcher aux côtés de quelqu'un ou lui tenir compagnie. La démarche pose un problème d'ordre qualitatif, mettant en jeu la relation que les hommes entretiennent entre eux sur le mode de la sollicitude (p. 67).

La direction de la formation générale des adultes (DFGA, 2004)[2] met aussi l'accent sur le caractère polysémique du verbe accompagner, qu'elle définit par cinq dimensions :

- accompagner, c'est d'abord une façon de caractériser un mode général d'intervention ;
- accompagner, c'est aussi soutenir la personne dans sa globalité ;
- accompagner, c'est également ne pas laisser l'adulte (le sujet accompagné) cheminer seul ;
- accompagner, c'est aussi assurer le suivi de ce qui a été convenu ;
- accompagner, c'est réaliser un acte relationnel et professionnel qui s'établit dans la durée.

On peut s'apercevoir qu'à l'instar de bien d'autres auteurs, la DFGA aussi conçoit l'accompagnement comme un terme englobant qui permet de relier entre eux les différents types d'intervention : réflexion sur le mode de relation, soutien de la personne accompagnée dans toutes les dimensions de son être, aide à lui apporter.

Le titre de l'ouvrage *Accompagnement socioconstructiviste pour s'approprier une réforme en éducation* de Lafortune et Deaudelin (2001) expose au premier abord la posture épistémologique des auteurs. L'épithète « socioconstructiviste » exprime la perspective relationnelle de l'accompagnement qui est une pratique se déroulant entre deux individus par un processus de coconstruction. Inscrivant leur approche dans l'optique de l'éducation, les auteurs définissent l'accompagnement dans un contexte global comme

2. Voir le document de travail du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), p. 229-232.

> […] un soutien que l'on apporte à des personnes en situation d'apprentissage afin qu'elles puissent progresser dans la construction de leurs connaissances (Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 199).

Privilégiant ainsi sur un plan général la dimension *soutien* dans tout projet d'accompagnement, ces auteures distinguent, par rapport à cette définition, quatre types particuliers d'accompagnement selon les domaines d'application :

- *Accompagnement axé vers la pratique réflexive*, qui est un *soutien* favorisant chez le sujet accompagné une réflexion sur les pratiques professionnelles.
- *Accompagnement métacognitif*, qui est un soutien favorisant chez le sujet accompagné un regard sur sa propre démarche mentale.
- *Accompagnement métacognitif intégré*, qui est un soutien orienté en fonction du développement de connaissances métacognitives et de la gestion de l'activité mentale.
- *Accompagnement socioconstructif*, qui est un soutien favorisant la construction des connaissances des personnes accompagnées en interaction avec les pairs.

Tel qu'annoncé par le titre de leur ouvrage, Lafortune et Deaudelin (2001), puis Lafortune et Martin (2004) centrent leur approche sur la perspective socioconstructiviste de l'accompagnement. En effet, l'accompagnement socioconstructif mobilise divers paramètres tant cognitifs qu'affectifs qui se retrouvent dans les autres types d'accompagnement énumérés plus haut. Il s'agit, entre autres, des connaissances antérieures, des processus cognitifs et métacognitifs, des interactions entre le sujet accompagné et la personne accompagnatrice.

Sur un plan général, les auteurs soulignent la nécessité de la mise en place « d'une culture pédagogique active » qui favoriserait une coconstruction des connaissances dans tout projet d'accompagnement. Ils précisent notamment que :

> […] cette culture pédagogique active est un ensemble d'attitudes, de connaissances, d'activités-stratégies et d'habiletés qui permettent de développer le sens critique, la créativité, le regard réfléchissant, un contexte d'accompagnement sécurisant et la confiance en soi de la personne accompagnée (Lafortune et Martin, 2004, p. 54).

Comme on peut le noter, Lafortune et ses coauteurs mettent l'accent sur le caractère relationnel de l'accompagnement considéré comme gage d'une coconstruction des connaissances.

Boucher et Jenkins (2004) s'inscrivent dans une même posture épistémologique que Lafortune et Deaudelin (2001). À la suite de Tardif (1998) et relativement aux nouvelles orientations dans les processus de soutien aux changements ambitionnés par la réforme actuelle des programmes d'études au Québec, ils parlent plutôt d'un « passage du paradigme d'enseignement à celui de l'apprentissage ». Se référant à leur propre expérience, et à la suite des propositions de Le Moigne (1977) sur la théorie du système général, ils distinguent deux dimensions fondamentales dans le dispositif d'accompagnement qu'ils développent : une dimension organisationnelle (les moyens) et une dimension dynamique (les visions et les croyances). Dans le contexte de leur recherche de terrain, ils énumèrent comme composantes du dispositif : des rencontres d'équipe, des rencontres du personnel enseignant, l'apport des stagiaires, l'accès à la ressource informatique, des activités de formation particulières. Ils précisent cependant que l'efficacité d'un dispositif d'accompagnement ne se limite pas aux simples moyens ou composantes. Pour eux, « cette efficacité dépend pour une large part de la vision et des croyances, valeurs et principes qui servent de fondements et qui […] guident l'action de la personne ou de l'équipe accompagnatrice » (Boucher et Jenkins, 2004, p. 88). Ils mentionnent, eux aussi, le caractère relationnel de l'accompagnement et la nécessité de mettre en place une atmosphère de confiance mutuelle dans tout projet d'accompagnement. Cela exige un respect mutuel et un travail collégial de la part de l'ensemble des partenaires du projet d'accompagnement.

L'Hostie, Robertson et Sauvageau (2004) s'intéressent spécifiquement à l'accompagnement des enseignants débutants à l'ordre collégial. Ils mettent l'accent sur le caractère relationnel et interactionnel de l'accompagnement. Pour eux, un projet d'accompagnement devrait avant tout s'appuyer sur divers modèles pédagogiques variant selon les moments et les caractéristiques des sujets accompagnés.

Se référant à leur propre expérience dans un projet d'accompagnement des enseignantes et enseignants débutants, au Collège de Jonquière (2001-2002), ces auteurs ont remarqué que les demandes des enseignants novices exigeaient de la part de leurs accompagnatrices, « un travail qui s'apparente à du *coaching* ou du *tutorat* » au début du projet, puis un travail de coconstruction de connaissances

à d'autres moments. Se fondant sur cette expérience, ils définissent l'accompagnement à partir du verbe accompagner. Pour eux (L'Hostie, Robertson et Sauvageau, 2004, p. 131) :

> Accompagner une personne qui débute dans la profession, c'est d'abord être en relation avec elle et avec ses préoccupations à elle, c'est travailler en interaction avec elle et avec d'autres débutants dans une approche réflexive de la pratique professionnelle et c'est aussi, bien sûr, apporter un soutien et un éclairage appropriés dans une situation donnée.

Cette définition place au centre des préoccupations de l'activité d'accompagnement la personne accompagnée. Elle accorde également une grande place aux processus d'interaction en fonction desquels se réalise la coconstruction de connaissances contribuant à la professionnalisation et à l'autonomie des enseignants.

Savoie-Zajc (2007) aborde le concept d'accompagnement dans l'optique d'une innovation pédagogique au sein d'une communauté d'apprentissage. Son approche s'appuie essentiellement sur le relationnel par une prise en compte évidente de la présence de l'Autre. Elle précise que la relation établie dans un projet d'accompagnement au sein d'une communauté d'apprentissage est une relation asymétrique mettant en présence des personnes aux intérêts et aux rôles différents (enseignants, chercheurs, autres professionnels scolaires). Elle exprime le grand intérêt que suscite la présence de l'Autre dans un tel projet en ces termes (Savoie-Zajc, 2007, p. 4).

> La dynamique (dans un projet d'accompagnement au sein des communautés d'apprentissage) introduit une dimension d'altérité. Dans l'accompagnement, il y a un accompagné qui devient lui-même, à son tour, accompagnant, je me forme dans mon contact avec l'autre. Cette relation de formation est possible car l'Autre est différent.

La vision de Savoie-Zajc est intéressante à plus d'un titre. Elle permet en effet de se centrer sur les nouvelles orientations, dans le relationnel que les partenaires d'un projet d'accompagnement devraient privilégier, à savoir un rapport de dialogue et de consultation mutuelle. Cette même tendance se dessine également chez Lhotellier (2001) qui, sans avoir utilisé le mot accompagnement ou le verbe accompagner, propose, par rapport à ces nouvelles visions du relationnel en contexte d'apprentissage et de formation, de pertinentes orientations dans la pratique du conseil aujourd'hui. Pour cet auteur, dans l'état actuel du

relationnel en contexte d'apprentissage et de formation, il ne s'agit plus de « donner des conseils » mais plutôt de « tenir conseil en vue de délibérer pour agir ».

Cette vision du relationnel rejoint cette sagesse, partagée dans toutes les communautés humaines, qui postule qu'« en situation de contact (entre deux ou plusieurs individus), chacun peut un peu ». Mais si les écrits révèlent une évolution notable de la fonction de conseil vers l'activité d'accompagnement, qu'en pensent les conseillers québécois en exercice ? Envisagent-ils leur travail en ces termes ? C'est ce qu'aborde la section suivante.

3. Qu'est-ce que l'accompagnement ? Le point de vue des conseillers pédagogiques

Notre démarche méthodologique s'appuie sur l'analyse de contenu. Nous procédons à une analyse des entrevues réalisées auprès des CP. Sur un plan spécifique, notre objectif est de trouver des éléments de réponses aux questions suivantes.

1. Les CP utilisent-ils le mot « accompagnement » et déclarent-ils être des « accompagnateurs » ?
2. Si oui, à quelles fins les CP utilisent-ils le mot « accompagnement » ? Comment en caractériser le champ sémantique et le champ sociosémantique ?
3. Quel rapport les CP établissent-ils entre leur fonction et la pratique de l'accompagnement ?

L'analyse de contenu a été réalisée sur un corpus de 34 entrevues de CP en fonction entre 2000 et 2004. Plusieurs questions ont porté sur le travail effectué par les CP, mais aucune ne concernait directement la pratique de l'accompagnement. En conséquence, son apparition dans les réponses est révélatrice de quelque chose d'important, dans la mesure où elle n'était pas suggérée par le questionnaire. La collecte des données a été réalisée à partir d'une grille de lecture des transcriptions verbatim des entrevues.

3.1. Le mot « accompagnement »

Notre préoccupation dans cette section est d'analyser l'utilisation que les CP font du mot « accompagnement » en cours d'entrevue. Pour atteindre cet objectif, nous faisons une analyse des rapports existant entre les différentes catégories de mots ou expressions utilisés par les répondants quand ils évoquent la pratique de l'accompagnement. Une telle démarche est pertinente dans la mesure où elle offre un double avantage en opérant par une approche à la fois morphologique et sémantique des termes. Nous considérons les entrevues, corpus de base de la présente étude, comme des faits de langue ; et comme le fait remarquer Saussure (1971, p. 170), « dans un état de langue, tout repose sur des rapports ». À titre indicatif, cet auteur distingue deux types de rapports dans l'analyse de faits de langue : les rapports syntagmatiques qui sont établis entre deux ou plusieurs termes présents dans une série effective et les rapports associatifs qui relèvent plus de l'ordre de la mémoire, donc existant dans une série mnémonique virtuelle.

Étant donné que le terme ciblé dans cette étude est un mot, notre analyse s'appuie sur les rapports associatifs établis entre le mot « accompagnement » et les autres mots ou expressions convoqués par les répondants. Nous considérons en effet que le recours à des mots comme accompagner, accompagnant, accompagnateur, agent de changement, *coaching*, monitoring, etc., relève avant tout d'une opération mentale de la part des répondants qui s'appuient sur plusieurs critères associatifs. Pour le cas précis de cette étude, il s'agit, d'une part, du rapport entre le mot « accompagnement » et ses dérivés, et le critère d'association est alors la communauté du radical ; d'autre part, du rapport entre le mot « accompagnement » et d'autres mots ou expressions, et le critère d'association est alors l'appartenance à un même secteur socioprofessionnel, l'intervention en milieu scolaire. Nous allons présenter dans les lignes qui suivent, ces deux aspects. Précisément, cette présentation s'articule non seulement autour des occurrences du mot « accompagnement » et de ses dérivés mais aussi sur la présence d'autres catégories de mots (verbales et nominales) ou d'expressions utilisés par les répondants pour exprimer l'idée d'accompagnement ou l'action d'accompagner.

3.2. La catégorie nominale du mot *accompagnement*

Sur un plan général, le mot «accompagnement» est abondamment utilisé dans les entrevues des CP. Toutes formes d'utilisation confondues, il est utilisé 172 fois dans l'ensemble des entrevues. Sur les 34 répondants, plus des deux tiers utilisent au moins une fois le mot «accompagnement» ou un de ses dérivés. Par dérivés, nous entendons l'ensemble des mots avec lesquels le mot «accompagnement» a en commun un même radical, c'est-à-dire la partie du mot qui porte la marque de la série. Par exemple, dans l'ensemble en encadré ci-dessous, la marque de la série est «accompagn'» et les différents morphèmes qui s'adjoignent à cette marque, que nous pouvons considérer comme le radical (pour le cas de la série), renvoient à différentes catégories de mots.

Accompagnement

Accompagner

Accompagnateur

Accompagné

accompagnant

En dépit de la relative importance de son utilisation dans les entrevues, la répartition des occurrences du mot «accompagnement» varie considérablement selon les répondants: il y a des répondants qui ne l'ont utilisé qu'une seule fois tandis qu'il y en a qui l'ont utilisé plus de 20 fois.

Une lecture sérieuse des entrevues permet de souligner les faits saillants suivants.

– Si, en se limitant à l'abondante utilisation qu'ils font du mot «accompagnement», on est enclin à affirmer que les CP ont des informations sur cette pratique, aucun extrait ne laisse entrevoir une quelconque tentative de définition du concept. Les répondants utilisent le mot comme si, de façon automatique, il était compris, intégré en tant que concept. On peut remarquer cette tendance dans des propos comme celui-ci: *Au niveau de l'accompagnement, ça demeure l'accompagnement*.

- L'orientation vers l'accompagnement, la pratique de l'accompagnement se fait comme par un déclic, dans un instant magique. Tout se passe comme s'il suffisait de simples « *woops* » pour passer du conseil pédagogique à l'accompagnement en pédagogie.
- Chez beaucoup de répondants, l'accompagnement est avant tout une idée qui jaillit d'un coup. Ils s'apreçoivent qu'ils le *pratiquent*.
- L'accompagnement est présenté tantôt comme volet pratique qui aurait pour pendant un autre volet, théorique cette fois, la formation ; il est tantôt présenté comme synonyme de la formation.
- L'accompagnement est présenté comme une pratique plutôt facile.

Cela nous amène à conclure que si les CP ont actuellement des informations sur l'importance et l'attrait de la pratique de l'accompagnement en contexte scolaire, ils ne se sont pas sentis tenus de définir ce concept dans le cadre de l'entrevue. En effet, pas une seule fois, un répondant ne s'est donné la peine de donner une définition du mot, comme si son sens allait de soi. Au terme d'une lecture globale des extraits des entrevues, la question de départ demeure donc toujours : qu'est-ce que l'accompagnement du point de vue des CP ?

3.3. La catégorie verbale du mot « accompagner »

Le mot « accompagner » est la deuxième catégorie de mots en importance dans les entrevues. Il est utilisé 80 fois par l'ensemble des répondants. Tout comme pour le mot « accompagnement », le tableau des occurrences permet cependant d'observer des différences d'utilisation notables entre les uns et les autres. Si l'on peut relever des CP qui n'utilisent pas une seule fois la forme verbale du mot *accompagner*, il y en a chez qui la fréquence de ce mot s'élève à 18 occurrences. Cela nous amène à conclure partiellement que, tout comme pour la forme nominale illustrée par le mot « accompagnement », les CP sont différemment sensibilisés à la pratique de l'accompagnement. Partant de cette observation, on pourrait donc dire que le sentiment d'implication dans l'action par la pratique de l'accompagnement dans leur fonction varie selon les CP.

Par ailleurs, nous avons retenu les extraits ci-dessous pour illustrer ce que les CP disent du mot « accompagner ». Sur un plan général, on peut remarquer que, malgré l'abondance relative de l'utilisation

de ce mot dans les entrevues, on ne relève nulle part une tentative élaborée en vue de son explicitation, encore moins de son explication, chez les répondants. Cette attitude ressort particulièrement dans cet extrait.

> […] Ma tâche principale c'est l'accompagnement des enseignants, donc régulièrement les enseignants viennent me faire part de projets, je les aide à bâtir, à construire et je les accompagne en classe, je vais en classe avec eux régulièrement. Alors ça, ce motif-là tient toujours. (B3)

Cet extrait laisse penser que, pour ce répondant, le fait d'être en présent pendant le cours d'un enseignant suffit pour prétendre accompagner celui-ci.

Cette absence d'une définition du mot « accompagner » est toutefois compensée par une abondante utilisation d'une catégorie de verbe appartenant au même champ sémantique que ce dernier. En effet, une lecture plus attentive des extraits nous permet de constater que le verbe *accompagner* est utilisé de façon synonymique. Au plan sémantique, d'autres verbes permettent ainsi aux répondants d'exprimer plusieurs aspects de la pratique de l'accompagnement : les avantages de l'acte d'accompagner en pédagogie, les conditions préalables à l'acte d'accompagner, ce que l'acte d'accompagner n'est pas.

3.4. La catégorie nominale du mot « accompagnateur »

Par le nombre d'occurrences, le mot « accompagnateur » figure en troisième position des dérivés du mot « accompagnement » dans les entrevues. Par rapport aux deux dernières catégories de mots (accompagnement et accompagner), il est de loin le moins utilisé par les répondants. Sur les 34 CP interviewés, seuls 11 l'utilisent et les occurrences de ses apparitions varient entre 8 et 1 d'un CP à l'autre. Au regard de cette faible utilisation de ce mot nous pouvons affirmer que rares sont les CP qui s'identifient actuellement comme étant des accompagnateurs. En d'autres termes, si les CP affirment en nombre plus important qu'ils *font de l'accompagnement*, ils ne sont toutefois pas très nombreux qui se sentent membres d'un groupe social dit groupe d'accompagnateurs.

Tout comme pour les deux autres catégories de mots présentés plus haut, le mot « accompagnateur » n'est pas défini dans les entrevues. Ici aussi, tout se passe comme si, de façon automatique, les interlocuteurs ou les lecteurs ont directement accès au sens. Cette

tendance est éloquemment manifeste dans cet extrait où le répondant utilise 8 fois le mot accompagnateur, sans se préoccuper de la réception sémantique de ce mot.

> […] Le MEQ a dégagé […] pour chaque école ciblée, il y a un *accompagnateur*. Il y a certaines écoles qui en ont deux, mais en règle générale, chaque école a un *accompagnateur* du MEQ. On a la possibilité de faire venir cet *accompagnateur*-là dix fois dans l'année ; ça c'est le MEQ qui paye évidemment cet *accompagnement*-là. Alors dix fois dans l'année, règle générale, cet *accompagnateur*-là vient former l'équipe d'enseignants et non les enseignants comme tels, c'est vraiment l'équipe de formateurs, pas les enseignants. C'est arrivé à l'occasion que des *accompagnateurs* animent avec les formateurs de l'école des journées pédagogiques […] Chez nous, c'était une décision d'école, on n'a pas utilisé les *accompagnateurs* à outrance, c'était plus comme au besoin; suite à la première session d'apprentissage, les *accompagnateurs* sont venus rencontrer les enseignants pour discuter de façon globale de leur situation d'apprentissage, mais ils ne sont pas revenus après rencontrer les enseignants comme tel. Ils sont venus travailler un peu avec moi quand j'en avais besoin; d'ailleurs je dois appeler une *accompagnatrice* aujourd'hui parce que là j'ai une liste de questions (C_Ob3).

Néanmoins, on peut remarquer dans les transcriptions des entrevues qu'encore là l'absence manifeste de définition du mot « accompagnateur » est compensée par sa proximité avec d'autres expressions comme *agent de changement*, *agent de transition*, *agents multiplicateurs*. Il s'agit d'expressions plus familières, à partir desquelles les CP tentent de restituer le sens du mot *accompagnateur*. Nous présentons ces expressions dans la section ci-dessous.

3.5. Les autres formes d'expression du mot « accompagnateur » : agent de changement, agent de transition, agent multiplicateur de l'information

L'accompagnateur comme agent de changement

L'expression « agent de changement » est de loin la plus fréquente de toutes les autres formes d'expressions utilisées par les CP en substitution au mot « accompagnateur ». Contrairement aux mots « accompagnement », « accompagner » et « accompagnateur » qui n'étaient pas explicitement indiqués au départ des entrevues, cette expression a été introduite comme une variable dépendante, dans la plupart des cas,

par les chercheurs. À travers elle, les chercheurs voulaient vérifier le rapport actuel que les CP établissent entre leur fonction et le statut d'agent de changement.

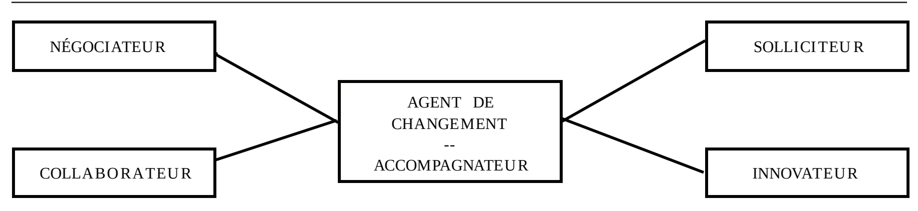
Ces questions semblent avoir été bien salutaires pour les CP qui, familiers avec l'expression « agent de changement » ont généralement profité de l'occasion pour exprimer leur opinion sur la pratique de leur métier aujourd'hui. Le rôle d'agent de changement (ou d'agent de développement pédagogique) est en effet un statut dévolu aux CP depuis les réformes des années 1960. Aussi, les répondants ont simplement procédé par une stratégie de substitution en définissant la pratique de l'accompagnement par l'expression « agent de développement » qu'ils connaissent préalablement. Dans leur entendement, l'expression « agent de développement » constitue un « pont », un « point d'intersection » entre la pratique du conseil et la pratique de l'accompagnement en pédagogie. La formule semble être bien simple : « Puisque le CP fait de l'accompagnement et qu'un accompagnateur est un agent de changement, je peux définir le terme inconnu par celui qui est connu. » Tel est le sentiment qui semble animer les répondants devant les questions présentées plus haut.

Ce sentiment est renforcé par le fait que, dans la recherche des éléments de réponses à ces questions, les répondants deviennent prolixes, comme l'illustre cet extrait.

> **Q :** Et vous définissez en quels termes *un agent de changement ?*
>
> **R :** Ah, *un agent de changement…* ça va être une personne qui va… ah mon Dieu ! C'est un collaborateur qui va… Un agent de changement là, c'est une personne qui va aller *solliciter les gens à partir de ce qu'ils sont,* leur demander leurs intentions, pis prendre les choses tranquillement. C'est quelqu'un qui va *apporter le renouveau,* qui va prendre en compte les réactions, qui va revenir à la charge tu sais. Un agent de changement, c'est vraiment… c'est *un négociateur,* continuellement là, pis qui propose les nouveautés, pis comprend que certains vont y embarquer plus rapidement que d'autres, pis d'autres… oops, ça va prendre un petit peu plus de temps (B3).

La carte sémantique ci-dessous permet de se faire une idée de la définition que les CP pourraient faire d'un accompagnateur à partir de ces extraits. Pour eux, un accompagnateur (ou agent de changement) est un professionnel qui doit avoir une compétence de collaboration et de négociation, qui sollicite l'adhésion des accompagnés et qui apporte de l'innovation dans son domaine d'intervention.

FIGURE 14.1
Carte sémantique du mot *accompagnateur*



Nous ne présentons ce schéma qu'à titre indicatif. La carte sémantique élaborée du point de vue des CP pourrait être étoffée par bien d'autres catégories de mots qui relèveraient aussi bien du nominal, du verbal que du qualificatif, mais le but du présent travail est de présenter simplement la perception des CP de la pratique de l'accompagnement dans leur fonction.

L'accompagnateur comme agent de transition

Certains CP assimilent leur fonction à celle d'un agent de transition en faisant un lien avec leur mission de «pont humain» (Lessard et Des Ruisseaux, 2004), ce qui illustre par ailleurs leur position intermédiaire entre diverses instances de l'institution scolaire. Pour eux, leur mission est transitoire en ce sens qu'elle est liée à un projet précis, la réforme en éducation. Cette position est clairement illustrée dans l'extrait ci-dessous.

> **Q:** Est-ce que vous pouvez me définir qu'est-ce qu'un agent de changement? Est-ce que vous vous considérez comme un agent de changement?
>
> **R:** Moi je me vois plus comme quelqu'un qui va accompagner… on n'impose pas, on accompagne, on respecte les rythmes de chacun […] Les faire cheminer, ça c'est certain, on va les amener à modifier leur façon de faire, mais je pense que le changement est venu d'en haut, pis là maintenant, nous on va essayer d'accompagner les enseignants qui sont sur le terrain avec les élèves […] Je me vois plus comme *un agent de transition et d'accompagnement* (A2).

Comme on peut le constater, il s'agit d'un cas particulier où le répondant croit que le changement est une réalité externe, indépendante du contexte de l'école. Cette position est révélatrice de la tension qui pourrait exister entre les intentions exprimées par l'instance supérieure (le ministère) et les pratiques réelles, c'est-à-dire les changements effectifs opérés sur le terrain, à l'école.

L'accompagnateur comme agent multiplicateur de l'information

Pour un autre groupe de répondants, un accompagnateur est un multiplicateur de l'information. Cette position s'appuie également sur la mission de « pont humain » (Lessard et Des Ruisseaux, 2004) des CP qui reçoivent l'information des instances supérieures pour la diffuser au plan des instances inférieures, principalement des enseignants. Pour ces répondants, accompagner, c'est multiplier de l'information.

> Pis ça je pense que c'est important d'aller travailler en profondeur. Si on veut être des personnes qui accompagnent, qui vont être des *multiplicateurs… (A2)*

S'appuyant sur cette vision de leur mission, certains CP utilisent simplement le mot *transmission* d'informations ou de valeurs, comme il apparaît dans l'extrait suivant.

> Q : Comment vous définissez ça (agent de changement) ?
>
> R : Moi je définis ça… de transmettre des valeurs, mais les transmettre d'abord en en étant convaincue moi-même, de transmettre des valeurs qui sont pas connues, qui sont pas partagées nécessairement par le milieu… *(A1)*

Il est important de souligner ici l'importance accordée à l'orientation et au mode de transmission des connaissances ou des valeurs dans ces cas de figure. Comme on peut le constater dans l'extrait ci-dessous, il s'agit d'une transmission à sens unique où les CP apparaissent comme les dépositaires des connaissances et des valeurs et où les enseignants sont considérés comme des destinataires plus ou moins passifs, prêts à recevoir toutes les informations venant de l'instance supérieure. Dans ces conditions, les connaissances antérieures des destinataires (les enseignants) sont souvent négligées ou considérées comme peu pertinentes. Ainsi, certains CP croient qu'il suffit d'adhérer à l'esprit d'innovation pour s'inscrire comme un accompagnateur et avoir pour mission de *passer le message*. Cette vision apparaît dans l'extrait suivant.

> Q : Dans l'avenir du système éducatif québécois, est-ce que le conseiller pédagogique a un rôle précis à jouer ?
>
> R : Il l'est beaucoup comme animateur, donner du ressourcement… En fait il soutient… je regarde par exemple la réforme – parce qu'on est en plein dedans là – on est des personnes actuellement qui allons chercher de la formation, qui se l'approprient, la questionnent et qui vont la faire vivre aux équipes école, qui vont les accompagner

> là-dedans. Moi je pense que ça demeure une personne qui va être… une personne qui va transmettre, pis qui va accompagner les milieux de travail… les équipes école… (J1)

La lecture des transcriptions verbatim effectuée ci-dessus donne plusieurs informations relatives à la perception de la pratique de l'accompagnement dans la fonction des CP. Précisément, les trois niveaux des catégories de mots nous ont amenés à découvrir sur un plan général que les CP, s'ils utilisent le mot « accompagnement » et s'ils croient qu'accompagner est une dimension importante dans l'exercice de leur fonction, ne se préoccupent nullement de préciser le sens de ces mots.

Sur les 34 entrevues, seulement un répondant fait allusion au mot « accompagnement » en tant que concept. Ce répondant (E3) considère ce mot à la fois comme une notion et une philosophie. À part lui, tous les CP ont utilisé le mot sans se soucier de son acception en contexte d'intervention scolaire.

Il en est de même de la catégorie verbale du mot « accompagner » et de la catégorie nominale du mot « accompagnateur ». Nous avons eu recours à d'autres mots ou expressions avec lesquels ces mots entretiennent divers types de rapports aussi bien morphologiques que sémantiques pour déduire ce que les CP entendaient par *accompagner* en contexte scolaire.

En conclusion partielle de cette section, on peut retenir que l'accompagnement demeure encore un concept flou pour les CP. S'ils semblent conscients de ses avantages dans la pratique actuelle de leur fonction, ils se révèlent très hésitants dès que l'on essaie d'analyser leurs propos. À ce niveau, leur discours se caractérise par une grande ambiguïté qui ne permet pas de discerner le sens accordé au mot accompagnement. Il faut mentionner par ailleurs que les savoirs des CP sur l'accompagnement sont très parcellaires, ne sont guère partagés, ni collectivement construits.

C'est sur ces constats que nous passons à la vision de la dimension relationnelle dans la pratique de l'accompagnement.

3.6. L'importance du relationnel

Le relationnel occupe une place importante dans la perception qu'ont les CP de la pratique de l'accompagnement. Cette dimension de l'intervention en milieu scolaire est abordé par les CP comme une

obligation d'établir un lien, de créer une passerelle entre la prescription ministérielle dont ils sont les dépositaires et les enseignants dont ils veulent respecter le professionnalité. Dit autrement, il s'agit de relier leur pratique du conseil pédagogique et celle de l'accompagnement en pédagogie. En effet, quelle que soit son orientation, qu'elle soit d'une perspective active à sens unique ou qu'elle soit d'une perspective interactive, le relationnel est une condition *sine qua non* dans tout projet d'intervention sociale. Cela implique que cette dimension est forcément observée aussi bien dans la pratique du conseil pédagogique que dans la pratique de l'accompagnement en pédagogie. Le relationnel est si important pour les CP que certains d'entre eux réduisent leur fonction à cette seule dimension. C'est ce qui ressort de l'extrait ci-dessous.

> C'est imbécile comme réponse, mais moi, *je considère que tu pourrais quasiment prendre quelqu'un qui a jamais enseigné et s'il a des qualités.., relationnelles,* y pourrait faire la job…. Je pense que la relation, c'est la clé… *(CP_Ob01)*

Cet extrait illustre avec éloquence la vision du relationnel chez la plupart des CP. Comme on peut le constater, cette vision néglige le rapport au savoir et la dimension des connaissances disciplinaires, didactiques et pédagogiques de l'enseignant. C'est ce qui nous amène d'une part à questionner le sens que les CP donnent à la dimension du relationnel, et d'autre part à présenter le rapport existant entre ce type de relationnel et le type de relationnel établi en contexte d'accompagnement pédagogique.

Presque tous les CP reconnaissent l'importance de leur relation avec les enseignants. Mais une lecture attentive des transcriptions verbatim permet de constater qu'en parlant du relationnel, les CP se limitent simplement aux rapports interpersonnels avec les enseignants. Cette vision est exprimée dans l'entrevue A2 ci-dessous.

> Q : Si vous aviez une connaissance qui voulait appliquer sur un poste de conseiller pédagogique, comment est-ce que vous lui expliqueriez les qualifications nécessaires et l'expérience nécessaire… ?
>
> R : Beaucoup d'ouverture, beaucoup de souplesse, beaucoup d'entregent, parce qu'on doit toujours… en tout cas, moi je dois toujours m'ajuster aux enseignants. Donc je suis une aide, je dois leur donner des conseils. Je dois pas leur dire non plus : qu'est-ce que tu fais présentement ? C'est pas correct. Donc *les amener à les faire réfléchir.* Donc faut toujours *faire preuve de diplomatie,* toujours *avec des gants blancs,* de faire attention comment

tu le dis; je pense que ça, c'est une des qualités qui est importante, parce que tu travailles avec des humains, tu dois pas dire: bon ton travail présentement il est pas correct là; c'est correct qu'est-ce que tu fais, mais pour aller un petit peu plus loin, qu'est-ce que maintenant tu pourrais ajouter? Respecter les rythmes aussi. Moi je crois à la théorie des petits pas, pis si chaque personne fait un petit pas à chaque jour, ben au moins elle chemine, pis de respecter ça.

Comme on peut le constater, cette vision se limite aux aspects humains des rapports entre les CP et les enseignants. Dans l'extrait, l'accent est plutôt mis sur les paramètres concernant les attitudes à adopter, les propos à tenir, les façons de parler. C'est dans cet ordre d'idées que certains répondants insistent sur l'importance de la sociabilité dans leur fonction. C'est dire que, pour les CP, le relationnel vise avant tout l'affectivité des enseignants.

Sur un plan général, on peut noter que par rapport au relationnel, les CP sont plus préoccupés à définir les attitudes et les comportements favorisant un engagement affectif des enseignants afin que ces derniers soient bien disposés *à* recevoir les conseils. En aucun moment, il n'est question des pratiques antérieures de ceux-ci, ni du rapport à leurs savoirs. Tout se passe comme si les enseignants n'étaient que des personnes morales qu'il faudrait conditionner pour réussir dans un projet d'intervention en contexte scolaire. Or on n'insistera plus assez aujourd'hui sur l'intérêt de la prise en compte de la dimension des savoirs notamment dans les pratiques d'accompagnement des enseignants. Ainsi, la vision des CP exprimée dans les entrevues est limitative et pèche par la volonté de construire une vision partagée en se fondant presque exclusivement sur le côté affectif des enseignants. C'est aussi à ce niveau que se situe la différence fondamentale entre le relationnel chez les CP et le relationnel en accompagnement dans la vision de la réforme éducative actuelle au Québec.

Cette importance accordée au relationnel conçu comme lien affectif correspond probablement à l'*éthos* professionnel des enseignants, notamment du primaire, tout comme il paraît en harmonie avec une école centrée sur la socialisation et le développement de la personne, et non pas sur les savoirs et leur transmission. En ce sens, elle apparaît en porte-à-faux avec la réforme des programmes d'études qui cherchent à rééquilibrer ces finalités et ces dimensions en réaffirmant l'importance de la dimension cognitive et de la transmission des savoirs.

Conclusion

Tel que nous l'indiquions dans l'introduction de cet article, l'influence de la pratique de l'accompagnement se manifeste dans tous les domaines des pratiques d'intervention sociale et le domaine du conseil pédagogique ne fait pas exception. Nos analyses révèlent d'ailleurs que les CP utilisent le mot « accompagnement » comme si nous avions tous directement accès à son sens. Aussi, la vision du relationnel que les CP expriment apparaît quelque peu réductionniste, car elle ne prend en compte que la perspective interpersonnelle, affective ou éthique des rapports avec les enseignants. Elle est centrée sur une invitation au respect des enseignants. De ce point de vue, tout se passe comme s'il suffisait d'entretenir ce paramètre affectif pour les « embarquer » dans tout projet d'accompagnement. Un autre paramètre non moins important, le rapport aux savoirs de l'autre, privilégié dans la « nouvelle philosophie » de l'accompagnement, apparaît ainsi négligé dans la vision des CP.

Cette dimension nécessite donc une formation chez les CP, car l'on ne s'improvise pas accompagnateur. Cette remarque est une vérité reconnue par certains membres de ce corps de professionnels qui, à la question de savoir quel pourrait être l'avenir du conseil pédagogique et quelle formation faudra-t-il envisager à cet effet, répondent ce qui suit, qui constitue notre conclusion :

> Comme formation, ce qui serait intéressant, ce serait… je voyais : comment on accompagne des gens. Parce que ça là, on peut avoir une bonne expérience pis avoir une bonne communication, mais comment je les prends les personnes, quelle approche j'ai avec eux. Alors ça là, ça pourrait être intéressant pour des gens qui ont à en *accompagner* d'autres : *comment ça se fait un accompagnement ?* Moi je pense que c'est une formation de base pour un futur conseiller pédagogique *(G1).*

Bibliographie

BONAMI M. et M. GARANT (dir.) (1996). *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Émergence et implantation du changement*, Paris/Bruxelles, De Boeck.

BOUCHER, L.-P. et S. JENKINS (2004). « Un soutien au processus de transformation des pratiques au primaire », dans M. L'Hostie et L.-P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 85-106.

BOURGEAULT, G. (2002). « Jalons pour une éthique de l'accompagnement de formation », dans J.-P. Boutinet et P. Gaston (dir.), *L'accompagnement dans tous ses états*, *Éducation permanente*, *4*(153), p. 219-229.

BOUTINET, J.-P., N. DENOYEL, G. PINEAU et J.-Y. ROBIN (2002). « L'émergence socio-historique des situations d'accompagnement », éditorial, dans J.-P. Boutinet et P. Gaston (dir.), *L'accompagnement dans tous ses états*, *Éducation permanente*, *4*(153), p. 7-11.

COMMISSION PARENT (1963-1966). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement,* Tomes I, II, III et V, Québec, Gouvernement du Québec.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION – CSE (2006). *Rapport annuel 2004-2005. Le rapport entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite*, Québec, CSE.

COUTURE, C. et M. CHAREST (2004). « Pistes pour un accompagnement fructueux », dans M. L'Hostie et L.-Ph. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 85-106.

DIRECTION DE LA FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES – DFGA (2004). *Vers un renouvellement des services. Accueil, référence, conseil et accompagnement dans les commissions scolaires*, Québec, MELS, document de travail.

FRANCOEUR, P. (1994). « Les conseillers pédagogiques : une espèce en voie de distinction », *Vie pédagogique*, *91*, p. 30-32.

GÉLINAS, A. et R. FORTIN (1996). « La gestion du perfectionnement des enseignants : formation-recherche auprès des directeurs d'établissements scolaires au Québec », dans M. Bonami et M. Garant (dir.), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Émergence et implantation du changement*, Paris, De Boeck et Lacier S.A, p. 115-143.

L'HOSTIE, M., A. ROBERTSON et J. SAUVAGEAU (2004). « L'accompagnement d'enseignantes novices en enseignement au collégial », dans M. L'Hostie et L.-Ph. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 126-151.

LAFORTUNE, L. et C. DEAUDELIN (2001). *Accompagnement socioconstructiviste pour s'approprier une réforme en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

LAFORTUNE, L. et D. MARTIN (2004). « L'accompagnement : processus de coconstruction et culture pédagogique », dans M. L'Hostie et L.-Ph. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 85-106.

LALIBERTÉ, A. (1995). *Les professionnelles et professionnels de l'éducation : le cas des conseillères et conseillers pédagogiques et des orthopédagogues*, Québec, CEQ. Étude réalisée pour la Centrale de l'enseignement du Québec.

LE BOTERF, G. (1993). *L'ingénierie et l'évaluation de la formation,* Paris, Éditions d'Organisation.

LE BOUËDEC, G. (2002). « La démarche d'accompagnement, un signe des temps », dans J.-P. Boutinet et P. Gaston (dir.), *L'accompagnement dans tous ses états*, *Éducation permanente*, *4*(153), p. 13-19.

LEMOIGNE, J.-L. (1977). *La théorie du système général, théorie de la modélisation*, Paris, Presses universitaires de France.

LESSARD C. et M. DES RUISSEAUX (2004). « Les conseillers pédagogiques québécois ou comment combiner une identité professionnelle et l'approche client », *Recherches sociologiques*, *XXXV*(2), p. 141-154.

LHOTELLIER, A. (2001). *Tenir conseil – Délibérer pour agir*, Paris, Arslan.

MAELA, P. (2002). « L'accompagnement *:* une nébuleuse », dans J.-P. Boutinet et P. Gaston (dir.), *L'accompagnement dans tous ses états*, *Éducation permanente*, *4*(153), p. 43-56.

MAELA, P. (2003). *Ce qu'accompagner veut dire : entre tradition et post-modernité*, Nantes, Université de Nantes. Thèse de doctorat.

MAELA, P. (2004). *Ce qu'accompagner veut dire : entre tradition et post-modernité*, Nantes, Université de Nantes. Thèse de doctorat.

RIOUX-DOLAN, M. (2004). « L'accompagnement du personnel enseignant. Enjeux et défis dans le contexte de la réforme », dans M. L'Hostie et L.-Ph. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 15-30.

ROBERGE, M. (2002). « À propos du métier d'accompagnement et de l'accompagnement dans différents métiers », dans J.-P. Boutinet et P. Gaston (dir.), *L'accompagnement dans tous ses états*, *Éducation permanente*, *4*(153), p. 102-108.

SAUSSURE, F. (1971). *Cours de linguistique générale*, 3e édition, Paris, Payot.

SAVOIE-ZAJC, L. (2007). « L'accompagnement aux ajustements de pratiques professionnelles de personnels scolaires par la recherche-action », dans F. Cros (dir.), *L'agir innovationnel*, Bruxelles, De Boeck.

TARDIF, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique ?*, Paris, ESF.

TARDIF, M. et C. LESSARD (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Bruxelles, De Boeck Université.

PARTIE



LE POUVOIR D'ORGANISER

REDISTRIBUTION DU TRAVAIL ET PROFESSIONNALISATION

CHAPITRE



L'organisation du travail dans les établissements scolaires

Monica Gather Thurler
Université de Genève
Monica.Gather-Thurler@pse.unige.ch

Les établissements scolaires sont connus, du point de vue de la théorie des systèmes, comme étant des organisations fragmentées, « cellulaires » (Marx et van Ojen, 1993). Lortie (1975) avait évoqué à ce sujet, il y a 30 ans déjà, l'image des *egg-crate structures*, c'est-à-dire d'écoles et de salles de classe – et en leur sein, d'enseignants et d'élèves – assignés à leurs places de travail selon le principe des boîtes-à-œufs, de manière à être protégés et séparés les uns des autres par des cloisons physiques et mentales.

Ce mode de fonctionnement date de la mise en place de l'école obligatoire au milieu du XIXe siècle et correspond à une logique organisationnelle de l'époque, conçue dans le souci de rendre plus efficaces les chaînes de production industrielles d'abord, et les bureaucraties ensuite. Partant du principe qu'il est possible de délimiter, de découper et de clairement définir, non seulement l'espace-temps, mais également les contenus d'enseignement et, en conséquence, les tâches et les obligations des enseignants, de nombreux décideurs et professionnels affirment encore à l'heure actuelle qu'il s'agit d'un moyen par excellence pour assurer une coordination ainsi qu'une *coexistence pacifique* (Gather Thurler, 2000a) entre des travailleurs qui, d'emblée, ne sont pas faits pour s'entendre : en partie parce que leurs parcours de formation, professionnels et de vie, leurs normes et modèles pédagogiques sont différents, leurs sensibilités politiques et visions du métier restent peu comparables, leur volonté et capacité d'aller au bout des prescriptions s'avèrent souvent très inégales ; enfin parce qu'ils évoluent dans un monde où les alliances et rapports de pouvoir varient selon les enjeux et les priorités tant personnels que collectifs.

L'architecture scolaire est l'une des caractéristiques les plus « visibles » de ce fonctionnement bureaucratique. En dépit des efforts de modernisation sur le plan des matériaux et des équipements, la majorité des nouveaux bâtiments sont encore aujourd'hui conçus – dans les pays économiquement favorisés – selon le principe des salles de classe bien séparées les unes des autres, calibrées de manière à pouvoir contenir 20 à 30 élèves chacune. S'y ajoutent, selon les lieux et les niveaux d'enseignement (préscolaire, primaire, secondaire) des espaces d'utilité commune : bibliothèque, sciences, informatique, éducation artistique et musicale, éducation physique, restaurant, etc. Enfin, la salle des professeurs et, dans les bâtiments plus grands, quelques locaux réservés à la direction, au secrétariat, ainsi qu'à des intervenants de toutes sortes (soutien pédagogique, psychologues, infirmières, etc.). Les rares projets de construction qui

prévoient des espaces multifonctionnels et modulables sont souvent refusés par les autorités scolaires, guère convaincus par les arguments des innovateurs. Lorsqu'ils sont exceptionnellement associés à la conception de leur futur bâtiment scolaire, enseignants et directions se montrent d'un conservatisme – et peut-être aussi d'un manque d'inspiration – surprenant : confrontés au principe de réalité (surface disponible, plafond budgétaire, nombre d'élèves et d'enseignants, etc.) et contraints à faire des choix, le souci d'intimité et le retour à la norme l'emportent.

D'autres aspects continuent à ancrer les systèmes scolaires dans la logique bureaucratique : des structures hiérarchiques séparant décideurs et exécutants ; des modes de communication formalisés du sommet vers la base ; une spécialisation associée à des fonctions, droits et obligations formalisés par des règlements ; un système de régulations et procédures instaurées de manière à assurer l'égalité du traitement, accordant la priorité à des critères d'objectivation mesurables et quantifiables ; la séparation entre fonction et personne, partant de l'idée que la division du travail doit rester fixe et que toute personne est remplaçable ; un système de rémunération basé sur le rang hiérarchique, sans prise en compte de la réelle charge de travail ; des modalités d'évaluation et de contrôle unifiées, généralement externes…

La reproduction régulière et persistante de ces schémas est d'autant plus étonnante qu'il est évident, depuis les années 1970, que les systèmes scolaires ne correspondent guère à des blocs statiques et monolithiques. Ils représentent au contraire des systèmes complexes et dynamiques, dont la capacité de survie et d'élasticité est essentiellement assurée par le fait qu'ils forment des sous-systèmes « lâchement couplés » (Weick, 1979, 1995) et, en fin de compte, « peu formels ». De nombreux systèmes éducatifs ont tenté d'en tenir compte en accordant davantage d'autonomie aux établissements scolaires. En même temps, les réglementations se densifient, les mesures de contrôle se multiplient et les modalités de pilotage peinent à se distancier des logiques bureaucratiques, à s'engager dans un pilotage mieux à même d'assurer un constant développement de la qualité.

Tout porte à croire que les acteurs sociaux ne parviennent pas à faire leur choix en faveur d'un paradigme nouveau, plus souple et dynamique, dont les conséquences leur échappent et dont les modes de fonctionnement dépassent leur entendement. Dans ce contexte, l'actuelle division du travail dans les établissements scolaires ressemble certes à un vestige du passé, mais elle risque de persister

dans la mesure où le prix d'une réorganisation conséquente semble souvent trop lourd à payer, car une telle réorganisation exigerait une réorientation conceptuelle de la gestion du système vers « une autre théorie du comportement humain et une nouvelle conception de l'action collective » (Crozier, 1995, p. 33).

Les réformes récentes semblent pourtant amorcer le mouvement, du moins sur le plan structurel et méthodologique. Perrenoud (2002) montre que l'on est passé progressivement :

- de grilles horaires à respecter strictement chaque semaine à la prescription de grands équilibres à observer entre disciplines sur l'ensemble d'un mois, d'un trimestre, voire d'une année scolaire ou d'un cycle ;
- d'une structuration du cursus en étapes annuelles à une structuration en cycles d'apprentissages pluriannuels ;
- d'un curriculum prescrit par des experts (inspecteurs, formateurs, parfois chercheurs) à un curriculum élaboré ou agréé par une base sociale plus large, impliquant une partie des enseignants ;
- de programmes entièrement standardisés à l'échelle d'un système politique à l'attribution d'une certaine « autonomie curriculaire » aux établissements scolaires.

À ces transformations du curriculum s'ajoutent, dans la plupart des systèmes éducatifs, des changements importants dans le mode d'organisation interne et externe des établissements scolaires :

- le groupe-classe, jusqu'à présent stable, éclate comme unique structure de travail et se compose dorénavant d'espaces-temps de formation variés : groupes de besoins, de projets, de niveaux ;
- les pratiques pédagogiques sont de plus en plus concertées avec d'autres intervenants et une équipe pédagogique ;
- ces pratiques pédagogiques évoluent dans le sens de la différenciation de l'enseignement, la prise en compte des compétences et des besoins des élèves ;
- les acteurs sont incités à coordonner leurs actions dans un souci partagé d'accroître leur efficacité.

La pertinence de ces orientations est confirmée par les études comparatives récentes (dont PISA). Ces dernières montrent ainsi que dans la plupart des pays (dont la Finlande) ayant obtenu de bons résultats, les collectivités locales jouent un grand rôle dans la

définition du contenu de l'enseignement ou l'utilisation optimale des ressources, ainsi que dans le choix de l'autonomie de l'organisation du travail scolaire au sein des établissements scolaires. Par ailleurs, l'ampleur des variations intraétablissements démontre, selon les auteurs du rapport PISA 2004, le rôle et l'importance d'une communauté éducative sachant faire face à l'hétérogénéité des postures et besoins des élèves, développant des approches et dispositifs différenciés et cohérents, mettant sur un même plan recherche d'efficacité et souci d'équité. Enfin, les stratégies de gestion et de pilotage d'un pays comme la Finlande, qui se maintient avec une confortable distance au premier rang des pays de l'OCDE, correspondent à celles que les recherches sur la lutte contre l'échec scolaire et sur l'innovation scolaire ainsi que les pédagogies nouvelles ont déjà mis en évidence depuis de nombreuses années : le souci constant des besoins particuliers des élèves, la pédagogie différenciée, la flexibilité autogérée des espaces-temps de formation y remplacent avantageusement la sélection et les filières stratifiées persistant dans d'autres systèmes ; une qualification de haut niveau des enseignants leur permet de faire face aux défis de la profession ; l'autonomie des établissements scolaires associée à de nouvelles modalités de management et de contrôle de l'efficacité du système assurent le développement durable de sa qualité.

Il s'agit ici de postures et de modalités organisationnelles qui sont aujourd'hui largement entrées dans les pratiques, mais qui, à de nombreux endroits, n'ont pas été formalisées par des législations officielles. Lorsque ces mêmes postures et modalités organisationnelles sont finalement reconnues, inclues dans les textes et règlements de loi et deviennent le centre de réformes scolaires, elles se trouvent articulées à des logiques différentes de celle qui avait accompagné leur émergence sur le terrain. Tout d'abord, ce sont moins leurs fondements pédagogiques en eux-mêmes que leurs effets combinés qui occuperont le devant de la scène, en termes de performance globale quantifiable, permettant au système d'afficher sa progression.

La connaissance, la coordination d'ensemble et la qualité des interfaces, la cohésion des équipes et l'articulation collective des contributions individuelles : ces « actifs immatériels » constitutifs d'une efficacité qu'il est difficile de capter et de mettre en évidence restent des productions organisationnelles dont la qualité ne saurait

dépendre des seules formes censées les générer[1]. Par ailleurs, les logiques de rationalisation et d'optimisation des pratiques comme des formes de standardisation ou de normalisation qu'elles peuvent alors prendre (codification des modalités de suivi des élèves, explicitation des référentiels d'action et de compétences, formalisation des processus et des comportements) rappellent alors que le taylorisme, dans certaines de ses expressions, reste omniprésent dans ces formes contemporaines d'organisation du travail alors même qu'elles résultaient initialement de sa contestation[2].

En dépit de cette difficulté à dégager de nouveaux paradigmes de fonctionnement au sein des systèmes scolaires, les revendications des acteurs collectifs (associations professionnelles, institutions de formation, dirigeants scolaires) se multiplient et exigent le développement de dispositifs permettant d'améliorer l'efficacité du fonctionnement au sein des établissements scolaires. Opter pour l'entrée par la division du travail, ses différentes formes et retombées, l'exploitation optimale des ressources humaines et matérielles disponibles conduit en même temps à s'attaquer à l'une des vaches sacrées de la profession enseignante : l'indivisibilité des tâches et l'égalité entre pairs.

1. Sortir des chemins battus

Il serait faux de prétendre que les établissements scolaires ignorent toute division du travail. Celle-ci est d'emblée préfigurée par la forme scolaire, c'est-à-dire par le traditionnel regroupement des élèves et des enseignants, par degrés, cycles (dans les systèmes les plus avancés), niveaux, ordres d'enseignement, disciplines. En conséquence, les enseignants se spécialisent au fil du temps : aux premiers degrés du primaire, ils deviennent davantage experts en lecture, alors que ceux qui sont habitués à enseigner à la fin du primaire, voire au secondaire, sont déconcertés lorsqu'ils doivent affronter les problèmes d'apprentissage d'élèves parvenant tout juste à déchiffrer

1. Les travaux sur les écoles efficaces et sur l'effet-établissement ont permis d'établir dès les années 1970 de longues listes de caractéristiques, dont la mise en lien s'est cependant révélée difficile.

2. N'oublions pas qu'une large majorité des établissements scolaires, notamment dans le secteur secondaire, continuent à fonctionner comme s'ils étaient à l'abri des bouleversements socioéconomiques et culturels actuels. Enseignants et cadres y étant convaincus que le modèle classique d'organisation du travail reste le plus performant.

des textes courts, sans pour autant toujours saisir leur signification. À l'inverse, ces mêmes enseignants ont développé certaines expertises et compétences qu'ils n'auront jamais l'occasion de partager avec leurs collègues d'autres disciplines ou degrés, à cause des cloisonnements existants.

Dans la plupart des établissements scolaires, les problèmes d'apprentissage d'une partie des élèves ne sont pas pour autant ignorés. Hormis les tentatives de différenciation internes à la classe, les discussions durant les conseils des maîtres (voir la contribution de Danielle Bonneton dans cet ouvrage) aboutissent souvent à la mise en place de dispositifs d'aide qui seront assurés par des spécialistes de tout genre. La véritable division du travail a cependant lieu bien plus souvent au sein d'équipes pluridisciplinaires, avec des professeurs d'appui et de soutien, logopédistes, psychologues, assistantes sociales, éducateurs, etc., avec lesquels il est plus facile de délimiter les responsabilités et les champs de compétence, qu'au sein des équipes pédagogiques elles-mêmes. Lorsque celles-ci peuvent compter sur des forces supplémentaires (par exemple les généralistes non titulaires de classe, fonction introduite durant les années 1990 dans l'école primaire genevoise et censée améliorer l'encadrement des élèves), l'on retombe très rapidement dans le schéma classique du soutien et appui, sans pour autant parvenir à s'attaquer efficacement ni durablement au noyau dur des causes et des effets des inégalités scolaires. Car ces mesures :

- interviennent lorsque l'apprenant a déjà de grosses difficultés ; il y a donc remédiation plutôt que prévention, intervention dans une situation déjà compromise, construction d'une identité de mauvais élève, dégoût, conflit, stratégies de retrait ;
- font appel à des intervenants distincts de l'enseignant habituel, ce qui peut signifier rupture de la relation, changement de contrat pédagogique, manque de continuité didactique ;
- contraignent souvent les élèves à quitter leur groupe-classe (ou du moins à s'éloigner de son fonctionnement régulier), avec les risques d'étiquetage, de manque de temps, de problèmes d'organisation en classe (Perrenoud, 1994).

Cela ne veut pas dire que tout apport de soutien soit totalement inutile pour les élèves confrontés à des difficultés d'apprentissage ; cette pratique, farouchement défendue par de nombreux enseignants, a porté ses fruits. Car, parfois, en effet, un appoint suffit ou du moins améliore ponctuellement la situation : parce que l'intervenant externe

aide l'élève en difficulté à renouer contact avec l'école, fonctionne comme médiateur entre celui-ci et l'enseignant, les matières scolaires, les parents, réussit dans une situation privilégiée, en face à face, ce que la situation collective ne permet pas de faire : capter l'attention de l'élève, le recentrer sur la tâche, l'aider à se donner une certaine méthode de travail. Et parce que l'enseignant, soulagé de savoir pris en charge tel élève qui exige un investissement constant, trouve un moment de répit, peut enfin s'occuper des autres. Comment se surprendre que les uns et les autres y trouvent leur compte, revendiquent un renforcement de ce type de mesure et se sentent frustrés lorsque ces fonctions passent à la trappe en période d'austérité ?

Les recherches (dernièrement, Forestier, Thélot et Émin, 2007) ne cessent pourtant de le démontrer : ces mesures (y compris toute autre modalité de différenciation externe, redoublement, *streaming*, voire orientation professionnelle y compris) n'atteindront jamais l'efficacité qu'assure une différenciation systématique et précoce de l'enseignement, intégrée à la pratique pédagogique d'une équipe d'encadrement bien rôdée, capable de percevoir les avantages d'une division des tâches différente, mise au service d'une régulation continue des apprentissages. Et pourtant, ces mesures persistent à occuper le devant de la scène scolaire, car leur atout est d'être connues et praticables, alors qu'envisager – et mettre en œuvre – une distribution plus flexible et mieux adaptée aux besoins signifierait de sortir des chemins battus et reste encore largement dans le domaine de l'utopie. Cependant, des amorces allant dans ce sens sont en voie d'exploration dans certains établissements scolaires : au lieu de traiter les forces de travail disponibles de manière simplement additive, on y commence à créer de véritables synergies entre elles, en les combinant de manière flexible et appropriée selon les besoins et les objectifs visés.

2. Faire de la diversité un atout

Nous parlons ici d'une organisation du travail qui parvient, paradoxalement, à reconstituer le travail de l'enseignant que la forme scolaire bureaucratique a jusqu'alors été habituée à découper en petits morceaux. Une organisation du travail conçue dans une approche systémique et holistique de la complexité (Mintzberg, 2005 ; Morin, 2000), qui parvient à mettre en cause la notion de tâche et fonction individuelles, en assouplissant les cloisons souvent artificielles, en incitant

les uns et les autres à partager, collectivement, la responsabilité de la réalisation du processus entier et non plus la centration exclusive sur la gestion d'une partie de celui-ci. Et mettant, du coup, à profit de tous les acteurs concernés – élèves, collègues, parents – une gamme de compétences plus large, de manière à trouver des solutions toujours plus efficaces aux problèmes rencontrés par les uns et les autres.

Dans une telle organisation, on ne parle plus de tâches statiques, mais de « flux de travail » (*workflow*) comme enchaînement à configuration variable dans le temps de tâches à faire pour assurer la qualité des processus de travail. Chacun y a au moins une connaissance de base de toutes les étapes du processus et assure plusieurs d'entre elles. Son action individuelle y est enrichie par l'analyse et la compréhension du processus dans son ensemble. La puissance du modèle vient de sa capacité à mobiliser, au sein de l'établissement scolaire, un ensemble de savoirs et compétences, à la fois différents et complémentaires. Non pas pour reproduire l'existant, mais pour engendrer une qualité nouvelle, faite de compréhensions toujours plus approfondies des problèmes rencontrés, de solutions toujours plus astucieuses et de modes d'analyse toujours plus exigeants face aux obstacles qui empêchent l'apprentissage et la progression des élèves, voire le développement professionnel des enseignants. Poser le problème de l'organisation du travail collectif en ces termes n'est cependant pas une habitude dans le milieu scolaire, qui peine à percevoir la diversité comme un atout, indépendamment qu'il s'agisse des élèves, des collègues, des parents ou, sur un autre plan, de la communauté éducative dans son ensemble.

« Tous égaux, tous des pairs » : cet héritage de l'école républicaine se fixait comme point d'honneur d'assurer un traitement identique non seulement des élèves, mais également des personnels chargés de leur instruction. Comme résidus de cette devise persistent aujourd'hui des croyances, fortement ancrées dans les esprits, les usages langagiers et dans les pratiques scolaires, qui se déclinent avec des nuances différentes selon les ordres d'enseignement et sont activées de manière plus ou moins opportuniste selon le contexte politique et syndical. Alors qu'elle pouvait dans le passé représenter une maxime de vie honorable voire enviable pour toute institution éducative, assurer une forme de reconnaissance et de stabilité aux enseignants tout en assurant une certaine cohérence de la globalité du système, cette devise s'avère aujourd'hui largement dépassée et inopérante face aux nouvelles exigences de la réalité scolaire. Toujours plus complexe,

toujours plus mouvante, cette dernière exige une capacité de réagir aux problèmes, une flexibilité pour repenser les modes et les modalités de travail et pour utiliser au mieux les forces et les compétences en présence, qui demande que l'on mette fin à cette pseudo-égalité qui empêche d'avancer et fige les structures et les fonctionnements.

Le milieu scolaire reste pourtant dans sa plus grande partie opposé à l'idée que les différences existantes en matière de compétence professionnelle, d'intérêts et d'engagements puissent être reconnues, mises au service d'une plus grande efficacité de l'action pédagogique – voire, dans certaines circonstances, sanctionnées. En témoigne la difficulté que celui-ci rencontre dès lors qu'il s'agit d'instaurer, au sein des établissements scolaires, des organisations du travail plus flexibles, mieux à même de mettre à profit la palette des savoirs, compétences, personnalités, des histoires de vie, des intérêts ainsi que des parcours professionnels des membres d'une équipe enseignante. En témoigne également la réticence, souvent partagée entre cadres enseignants, à considérer les établissements scolaires comme des communautés de pratiques (Wenger, Mc Dermott et Snyder, 2002), dans lesquelles les tâches sont divisées selon les problèmes à résoudre et non selon des grilles-horaires statiques et immuables. En témoigne, enfin, la lenteur avec laquelle évoluent les nouvelles modalités de contrôle et du rendre compte, les oppositions farouches à toute introduction de nouvelles fonctions au sein de la profession enseignante, voire au sein des équipes pédagogiques.

Les combats autour du maintien ou de l'évolution du statut de l'enseignant généraliste dans le primaire, les réticences du secondaire dès lors qu'il s'agit de favoriser des dispositifs interdisciplinaires, l'apparent enfermement des enseignants dans leur spécialité, leur degré ou leur groupe disciplinaire, ne représentent que la partie la plus visible de l'iceberg de la tradition scolaire. L'on est pourtant bien conscient dans ce métier de ne pas agir ni pouvoir agir seul, qu'il y est impossible de faire abstraction des collègues, voire des pratiques locales, forgées au gré des expériences et épreuves (Barrère, 2003 ; Martucelli, 2006) vécues des uns et des autres. À l'exception des tout premiers degrés, on y « hérite » généralement des élèves d'un collègue et on les transmet à un autre, à la fin de l'année dans le primaire, à la fin de la leçon dans le secondaire. Hutmacher (1993) a montré combien cette réalité conditionne fortement les pratiques pédagogiques et évaluatives de nombreux enseignants, sensibles au fait que leurs pairs jugeront plus ou moins ouvertement les effets de leur travail, la

plupart du temps à la lumière des non-acquis des élèves les plus difficiles. À leur tour, ils porteront des jugements sur leurs collègues, qui leur paraîtront inégalement compétents, inégalement engagés dans le métier, inégalement sympathiques, intéressants, estimables.

L'introduction des cycles avec ses nouvelles pratiques coopératives n'a pas résolu ce problème, mais en a créé d'autres, notamment en ce qui concerne l'obligation d'assurer collectivement la progression des élèves à l'intérieur et entre les cycles. Comme la plupart des dimensions intersubjectives, les perceptions et jugements à l'égard des collègues font évidemment partie des domaines tabous de la profession, ne sont évoqués qu'entre initiés et pointés lors de graves dysfonctionnements. Cette réalité – connue tout en restant insaisissable – explique en partie l'immuabilité de l'organisation du travail au sein des établissements scolaires : pour une meilleure mise en synergie des compétences il faut d'abord les connaître et reconnaître, valoriser, trouver un moyen de les « mettre en musique ». Dans un monde où les différences sont du domaine du coupable ou de l'informel, et ne trouvent leur expression qu'à l'intérieur des quatre murs de la classe, faire ce pas peut paraître à plus d'un difficile, voire dangereux et suicidaire.

Pour des raisons historiques, sociales et politiques, il est fort peu probable que le statut professionnel des « généralistes » polyvalents dans l'enseignement primaire et celui des « spécialistes des disciplines » dans le secondaire connaissent une transformation majeure dans les années à venir. En même temps, il fait aujourd'hui partie du sens commun d'affirmer qu'un enseignant, même bien formé, ayant développé au cours des années une certaine culture générale et dans certains domaines des compétences de haut niveau, ne saura maîtriser l'ensemble des contenus, répondre à toutes les questions et sollicitations de tous ses élèves, affronter la totalité de leurs difficultés d'apprentissage, trouver à lui seul les meilleures solutions pour chacun des problèmes rencontrés, développer des dispositifs didactiques très pointus dans tous les domaines en même temps. Car il est impossible que chacun puisse être au « *top* niveau » dans toutes les matières, chaque jour et à chaque moment de l'année. Et il est difficile d'agir avec une efficacité sans faille en réponse aux contradictions et sollicitations quotidiennes : quand importe-t-il de prendre en compte les rythmes des élèves et quand est-il préférable d'étroitement planifier l'enseignement selon les objectifs du plan d'études ? Comment accorder son temps aux plus faibles sans pour autant oublier les élèves

les plus avancés ? À quel moment viser les résultats, quand privilégier le processus ? Quand investir du temps et de l'énergie dans la préparation et dans le perfectionnement tant individuels que collectifs, à bon escient ?

Grâce au processus de professionnalisation qui devrait, à terme, se trouver renforcé par la restructuration tertiarisante de la formation initiale et continue ainsi que par les réformes successives, l'identité professionnelle des enseignants connaît actuellement des bouleversements importants. Ces derniers ne sont plus considérés et ne se considèrent plus, aujourd'hui, comme des « clones » travaillant côte à côte dans l'institution qui les emploie, ni comme des exécutants échangeables et « formatés » à vie. Ils se positionnent aujourd'hui ouvertement comme des professionnels ayant développé la compétence d'agir en situation comme praticiens réflexifs, capables de « lire » les effets de leur action pédagogique et de s'organiser collectivement de manière à déterminer des mesures pour y apporter les améliorations nécessaires. Cette compétence inclut la capacité d'ouvertement reconnaître les différences existantes comme un *atout* et devrait aboutir, à terme, à une nouvelle organisation du travail scolaire permettant leur mise en synergie. Les prescriptions, structures et dispositions curriculaires proposées par les réformes éducatives en cours offrent à ce sujet des possibilités d'évolution intéressantes, mais d'autant plus stressantes que la cohérence entre les textes et les stratégies d'implantation est rarement assurée, mais s'enlise au contraire dans des prescriptions contradictoires et dans des injonctions souvent paradoxales (Gather Thurler, 2007).

3. L'incidence du manque de temps et des routines

Tout changement majeur prend du temps, jusqu'à ce que les enseignants se le soient approprié et l'aient intégré à leurs pratiques. Pour qu'il devienne efficace et durable, il est préférable qu'il se limite à un nombre maîtrisable de priorités clés au lieu de tomber dans le piège d'un *zapping* dispersé, d'un activisme sans méthode. Il est également indispensable qu'il soit piloté, accompagné et flanqué de mesures de développement professionnel efficaces (Gather Thurler, 2004).

Alors que les concepteurs de réformes se réfèrent à maintes reprises aux résultats de la recherche en sciences de l'éducation et à ceux d'études comparatives pour justifier leurs stratégies de mise en œuvre, il est d'autant plus surprenant de constater qu'ils ne parviennent qu'exceptionnellement à éviter un certain nombre de contradictions et d'erreurs classiques qui, à terme, produisent le découragement et le désinvestissement de la base. Avec la conséquence que le débat dans les écoles reste davantage centré sur les contraintes que sur les occasions offertes, sur le manque de moyens que sur les ressources existantes, sur les problèmes que sur leurs solutions possibles. Les effets à moyen et long terme sont désastreux, comme en témoignent les enquêtes sur la santé des enseignants, qui rencontrent de sérieuses difficultés à gérer le stress que leur imposent les réformes, se plaignent du *trop de changements en trop peu de temps*, se disent accablés, incapables de maîtriser la quantité de travail nécessaire pour le faire correctement.

Au quotidien, rares sont les enseignants qui pensent pouvoir venir à bout du pensum quotidien, hebdomadaire et annuel imposé. Lorsque les équilibres sont fragiles, toute exigence de changement, même infime, ne peut que représenter la goutte qui fait déborder le vase, précipiter dans des abîmes de perplexité ou produire des refus nets. Cette exigence interférera avec les engagements déjà consentis, demandera des efforts supplémentaires pour simplement comprendre les tenants et aboutissants de concepts considérés abstraits et de pratiques perçues comme abstruses, non pertinentes, loin de la réalité quotidienne et qui supposent que l'enseignant abandonne des routines rassurantes en s'engageant dans des voies alternatives qui ni s'avèrent guère valorisantes ni gagnantes d'emblée.

Lorsque les enseignants demandent des mesures de soutien pour certains élèves afin de pouvoir mieux concentrer leurs forces sur les élèves restants et qu'on leur répond que les mesures classiques de soutien se sont avérées peu efficaces, qu'il leur appartient désormais de mieux gérer l'hétérogénéité au sein de leur classe ; lorsque ces mêmes enseignants ont été pendant des décennies tenus à pratiquer une évaluation certificative et sélective, conditionnés à penser le curriculum en termes de degrés et d'objectifs annuels et qu'ils sont du jour au lendemain censés savoir comment assurer le suivi de leurs élèves pendant des périodes prolongées sans pouvoir compter sur des outils théoriques et pratiques d'observation et de diagnostic pourtant indispensables ; lorsqu'ils ont été habitués à être seul maître à bord,

ont bénéficié d'une autonomie individuelle importante, appris à ruser avec les prescriptions et qu'ils doivent du coup rendre compte de leurs actes devant leurs collègues… il s'agit de bouleversements majeurs par rapport auxquels les régressions sont plus probables et fréquentes que les avancées.

Dans ce contexte, l'idée même de redéfinir l'organisation collective du travail au sein de l'établissement peut être ressentie comme une tâche insurmontable, au vu des difficultés que rencontrent les enseignants à négocier des priorités pédagogiques communes, à assumer ensemble la responsabilité de la progression de leurs élèves. Comme dans toute organisation, dans toute entreprise contrainte à transformer ses modalités de travail et d'action, les enseignants se heurteront à de nombreux obstacles conceptuels et pratiques, passeront par des phases pénibles et des creux d'inefficacité difficilement justifiables avant de parvenir à instaurer un mode de fonctionnement qui contentera toutes les parties intéressées.

Différentes recherches (Gather Thurler, 2005 ; Hopkins et Jackson, 2003) montrent ainsi l'importance de dépasser le stade d'une collégialité « contrainte », « pseudo » qui ne permet guère de bouleverser l'habituelle division du travail et de mettre fin à la « privacité » des quatre murs de sa classe. Le constat « Travailler en équipe pédagogique, c'est partager sa part de folie » (Perrenoud, 1994) semble encore aujourd'hui d'actualité dans un contexte où les paradigmes classiques de la forme scolaire ont une tendance inquiétante à persister, voire à être revalorisés par tous ceux qui plaident pour le retour aux méthodes « traditionnelles ». Sans doute, une collaboration professionnelle visant une autre organisation du travail va de pair avec un certain nombre de deuils et exigences. Du côté du deuil, il n'est guère facile d'admettre qu'une partie des activités et routines quotidiennes ne requiert pas l'investissement de tout un chacun, peut être déléguée à certains collègues, selon leurs envies et compétences. De même, il reste difficile à admettre que l'essentiel de la coopération en grand groupe puisse consister à se donner les moyens pour comprendre au mieux le fonctionnement existant, à négocier et décider les priorités majeures et à se donner une organisation du travail permettant de gérer le quotidien de la manière la plus économique possible, afin de libérer le temps et l'énergie nécessaires pour défricher ou consolider – dans le cadre de petits groupes de tâches – des voies pédagogiques inédites. Et de se

donner ensuite les moyens d'évaluer collectivement l'incidence des actions menées au sein des groupes de tâches pour éventuellement réajuster les grandes lignes de l'action collective.

Dans la division habituelle du travail, chacun peut se voir amené à utiliser du matériel, à adopter des situations didactiques produites par tel ou tel de ses collègues, mais il garde la liberté de le faire ou d'y renoncer : l'ingérence dans les pratiques d'autrui reste l'exception lorsqu'on se limite quelques échanges de loyaux et bons services. La coopération professionnelle au sein d'équipes pédagogiques met fin à ce fonctionnement *soft* et peu contraignant, elle implique le « droit de regard » sur les pratiques respectives. Elle incite à tenir compte du travail d'autrui, même lorsqu'on n'est pas convaincu de sa pertinence ou qu'on est simplement frustré de ne pas l'avoir conçu ou réalisé soi-même. Elle nécessite la construction de nouvelles compétences collectives (Gather Thurler, 2000b), qui prennent du temps avant de produire les effets attendus. Ceux qui y ont pris goût et y trouvent leur compte, s'aperçoivent qu'il est difficile de faire part de leur expérience. D'abord, parce qu'ils ne parviennent pas aisément à expliciter une pratique et un vécu. Ensuite, parce que cette même pratique et ce même vécu, une fois mis en mot et conceptualisés, n'en deviennent pas d'emblée plus accessibles pour tous ceux qui se trouvent pris dans un autre contexte, mais nécessitent une « perlaboration » commune coûteuse en temps et en énergies. Or ces derniers ne seront consentis qu'au moment où la collectivité aura pu faire l'expérience de ses retombées positives – qui habituellement se font attendre.

4. Le principe de l'intelligence collective

Avec Crozier (1995, p. 35), nous pouvons supposer ce qui suit : « Contrairement à la vision terre à terre, empirique et brutale du business classique, le passage à une nouvelle logique exige un investissement intellectuel considérable, à partir certes de la pratique, mais en la dépassant. » Pour y parvenir dans le domaine scolaire, de nombreuses recherches (Frydman, Wilson et Wyer, 2000 ; Hargreaves et Fink, 2006) ont mis en évidence la nécessité de développer de nouvelles formes de coopération, fondées sur le principe d'un leadership partagé, voire « distribué ».

Dans notre ouvrage *Innover au cœur de l'établissement scolaire* (Gather Thurler, 2000a), nous mettions cependant en garde contre l'illusion portant à croire qu'il pourrait suffire de faire coexister les enseignants dans le cadre d'un projet commun pour accroître la performance des élèves. Et nous insistions sur les effets produits par l'alchimie extrêmement complexe entre plusieurs dimensions de fonctionnement, dont l'organisation du travail, la coopération professionnelle, le rapport au changement dans la culture de l'établissement, la dynamique de projet, les différentes formes de leadership et modes d'exercice du pouvoir, enfin la construction d'une identité d'organisation apprenante, également soulignée par Bouvier (2001) et, plus récemment, par Paquay (2005).

Harris (2004) et Lakomski (2005) affirment à ce sujet l'urgence de mieux comprendre comment ces dimensions influent sur les processus de cognition se déroulant au sein des établissements scolaires. Bennett, Harvey, Wise et Woods (2003) évoquent des « compétences clés » construites par une communauté de praticiens lorsqu'elle apprend à mettre en commun et à capitaliser son expertise. Hopkins et Jackson (2003) affirment qu'il importe d'associer la coopération à la cohésion et à la confiance mutuelle pour que le potentiel humain existant puisse être pleinement exploité. La littérature dans le domaine de l'innovation scolaire déborde ainsi de propositions étonnamment convergentes, alors qu'en même temps, la recherche empirique sur les liens effectifs entre une organisation scolaire davantage centrée sur la coopération professionnelle et la division des tâches au sein des établissements scolaires reste encore au stade embryonnaire.

Or, face aux défis actuels, l'enfermement des professionnels dans de trop étroites limites, leur exclusion des décisions qui les concernent, ainsi que les cloisonnements administratifs ou disciplinaires, représentent autant de gaspillages inacceptables. Alors que les organisations dites « efficace » ne laissent aucune ressource économique ou humaine, l'école reste enfermée dans son incapacité de mettre à profit son potentiel dormant. Cela renvoie évidemment à la question de savoir comment repérer, et surtout comment identifier les expertises pertinentes, comment les formaliser, les capitaliser, les transmettre, les faire interagir. Pour améliorer l'organisation du travail au sein d'un établissement scolaire, on peut donc supposer qu'il importe d'encore mieux pénétrer son fonctionnement fin, notamment par le repérage de processus qu'il met en œuvre, de la manière dont ses acteurs exercent leurs rôles, exécutent leurs tâches et parviennent à développer des

savoirs d'action et d'innovation leur permettant de parvenir à une plus grande efficacité pédagogique (Capitanescu Banetti et Gather Thurler, à paraître). Le repérage et la transformation des savoirs collectifs deviennent ainsi des objectifs principaux d'une coopération professionnelle qui favorise l'enseignement-apprentissage.

S'aventurer dans cette direction suppose que l'on adhère à l'idée qu'un système puisse posséder une intelligence « collective » (Brown et Lauder, 2001 ; Lévy, 1994) ou « organisationnelle » (Argyris et Schön, 1996 ; Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton, et Kleiner, 2000 ; Stacey, 2001), distincte de celle de chaque acteur individuel, centrée notamment sur la connaissance des processus au sein du système[3]. Une telle intelligence du système se distingue par sa capacité à reconnaître et à maîtriser les processus de travail des uns et des autres, à contrôler les interfaces entre ceux-ci, à faciliter les coordinations internes au système. Elle se repère et s'exprime dans les aptitudes du système à résoudre les problèmes nouveaux et difficiles, dans sa capacité à savoir prélever dans son environnement les données utiles et surtout pertinentes pour la conduite de son action (Bouvier, 2004). *Stricto sensu*, un système peut être considéré comme intelligent lorsqu'il réunit, au moins, les caractéristiques suivantes :

- il est constitué et structuré sur la base de savoirs (en particulier, de savoirs organisationnels) et de savoir-faire ;
- il vise à privilégier les apprentissages : des acteurs, des sous-systèmes (équipes pédagogiques) et du système lui-même (établissement scolaire et, dans une visée plus large, l'institution scolaire), on s'y emploie à être en mesure de tirer la leçon de ses erreurs et de ses dysfonctionnements ;
- il se dote d'instruments de mesure de ses résultats, partiels et globaux ;
- il est pourvu d'indicateurs, de tableaux de bord, de bases de données, d'outils d'évaluation et de régulation ;

3. Dans d'autres domaines que les sciences de l'éducation, le thème de l'intelligence collective a fait l'objet de nombreux travaux durant les quarante dernières années. Même si les appellations diffèrent, un objet commun semble se dégager : « noosphère » de Teilhard de Chardin (1955), « écologie de l'esprit » de Bateson (1996), « écologie des représentations » de Sperber (1994, 1996), « cybionte » de de Rosnay (1995), « *hive mind* » de Kelly (1998), « intelligence connective » de de Kerckhove (2000).

– il est articulé à son environnement immédiat, prend en compte ses paramètres socioculturels et économiques ;
– il est structuré autour de processus de travail régulièrement évalués et remis en question ;
– il est fondé sur le principe de développement durable de la qualité ;
– il favorise les coopérations (internes et externes), le travail en réseaux internes et externes.

Au-delà des effets de façade, il conviendrait de faire un examen approfondi des fonctionnements actuels pour déterminer dans quelle mesure ces critères sont réellement satisfaits.

5. L'organisation du travail collectif comme maillon manquant

En rupture avec les idées dominantes au milieu du XXe siècle, on sait aujourd'hui que, pour conduire le changement au sein des systèmes éducatifs, l'action sur les *seules* structures ne suffit pas : elle produit en général des effets négatifs et contre-productifs. Pour casser cette boucle infernale, pour permettre aux systèmes de devenir apprenants, il est nécessaire de veiller à l'évolution simultanée de la stratégie, de la culture et identité professionnelle des acteurs et des sous-systèmes, des structures, du sens de l'action collective et des connaissances mobilisables. Comme le préconisent les démarches-action (projets pédagogiques avec les élèves, projets d'établissement), un système se voulant apprenant va, dans une perspective ouverte, croiser ses finalités avec les compétences individuelles et collectives de ses acteurs et sous-systèmes afin de développer des outils, des stratégies de mise en œuvre, des instruments de lecture des effets de son action, enfin des savoirs d'action et d'innovation toujours plus performants.

D'où l'importance de repenser l'organisation du travail collectif, en dépit des réticences et des hésitations des acteurs concernés. Il s'agit peut-être de l'unique chance de faire face aux multiples sollicitations qui envahissent les établissements scolaires, leur permettant de faire le tri parmi elles et de se donner une orientation commune, solide et prometteuse.

Bibliographie

ARGYRIS, C. et D. SCHÖN (1996). *Organizational learning II: Theory, Method and Practice,* Reading, MA, Addison-Wesley.

BARRÈRE, A. (2003). *Travailler à l'école. Que font les enseignants du secondaire?,* Rennes, Presses universitaires de Rennes.

BATESON, G. (1996). *Une unité sacrée*, Paris, Éditions du Seuil.

BENNETT, N., J.A. HARVEY, C. WISE et P.A. WOODS (2004). «Variabilities and dualities in distributed leadership: Desk study review of distributed leadership», *Educational Management Administration Leadership*, *32*, p. 439-457.

BOUVIER, A. (2001). *L'établissement scolaire apprenant*, Paris, Hachette Éducation.

BOUVIER, A. (2004). *Management et sciences cognitives*, Paris, Presses universitaires de France, coll. «Que sais-je?».

BROWN, P. et H. LAUDER (2001). *Capitalism and Social Progress: The Future of Society in A Global Economy,* New York, Palgrave.

CAPITANESCU BENETTI, A. et M. GATHER THURLER (à paraître). «Les savoirs d'innovation: quintessence de la professionnalisation», dans M. Gather Thurler (dir.), *Construction, diffusion et valorisation des savoirs d'innovation* (titre provisoire).

CROZIER, M. (1995). *La Société bloquée*, Paris, Éditions du Seuil.

DE Kerckhove, D. (2000). *L'intelligence des réseaux*, Paris, Éditions Odile Jacob.

DE Rosnay, J. (1995). *L'homme symbiotique. Regards sur le 3e millénaire,* Paris, Éditions du Seuil.

FORESTIER, C., C. THÉLOT et J.-C. ÉMIN (2007). *Que vaut l'enseignement en France?*, Paris, Éditions Stock.

FRYDMAN B., I. WILSON et J. WYER (2000). *The Power of Collaborative Leadership. Lessons for the Learning Organisation,* Boston, MA, Butterworth Heinemann.

GATHER THURLER, M. (2000a). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*, Paris, ESF.

GATHER THURLER, M. (2000b). «Coopérer dans les équipes de cycles», *Vie Pédagogique, 114*, p. 27-30.

GATHER THURLER, M. (2004). «Stratégies d'innovation et place des acteurs», dans J.-P. Bronckart et M. Gather Thurler (dir.), *Transformer l'école*, Bruxelles, De Boeck, p. 99-125.

GATHER THURLER, M. (2005). «Les cycles pluriannuels et leur impact sur le travail des enseignants», dans D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (dir.). *La profession enseignante au temps des réformes*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 463-480.

GATHER THURLER, M. (2007). «L'établissement scolaire, lieu d'orientation des pratiques pédagogiques», dans V. Dupriez et G. Chapelle (dir.), *Enseigner*, Paris, Presses universitaires de France, coll. «Apprendre», p. 203-208.

HARGREAVES, A. et D. FINK (2006). *Sustainable Leadership*, San Francisco, Jossey-Bass.

Harris, A. (2004). « Distributed leadership and school improvement. Leading or misleading ? », *Educational Management Administration and Leadership*, Sage Publications, *21*(1), p. 11-24.

Harris, A., Ch. Day, M. Hadfield, D. Hopkins, A. Hargreaves et Ch. Chapman (dir.) (2003). *Effective Leadership for School Improvement*, Londres, Routledge.

Hopkins, D. et D. Jackson (2003). « Building the capacity for leading and learning », dans A. Harris, Ch. Day, M. Hadfield, D. Hopkins, A. Hargreaves et Ch. Chapman (dir.), *Effective Leadership for School Improvement*, Londres, Routledge, p. 84-105.

Hutmacher, W. (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois*, Cahier nº 36, Genève, Service de la recherche sociologique.

Kelly, K. (1998). *New Rules for the New Economy*, New York, Penguin Books.

Lakomski, G. (2005). *Managing without Leadership. Towards a Theory of Organizational Functioning*, Oxford, Pergamon/Elsevier.

Lévy, P. (1994). *L'intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberespace*, Paris, La Découverte.

Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher. A Sociological Study*, Chicago, University of Chicago Press.

Martucelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*, Paris, Armand Colin.

Marx, E.C.H. et Q.H.J.N. Van Ojen (1993). « Dezentralisation, deregulierung und autonomisierung im niederländischen schulsystem », dans P. Posch et H. Altrichter (dir.), *Schulautonomie in Österreich,* Wien, BMUK, p. 161-185.

Mintzberg, H. (2005). *Des managers, des vrais, pas des MBA*, Paris, Éditions d'Organisation.

Morin, E. (2000). *Les Sept Savoirs nécessaires à l'éducation du futur. Un texte-viatique commandé par l'Unesco*, Paris, Seuil.

Paquay, L. (2005). « Devenir des enseignants et formateurs professionnels dans une "organisation apprenante" ? De l'utopie à la réalité ! », *European Journal of Teacher Education*, *28*(2), p. 111-128.

Perrenoud, Ph. (1994). « Travailler en équipe pédagogique, c'est partager sa part de folie », *Cahiers pédagogiques*, *325*, p. 68-71.

Perrenoud, Ph. (2002). « Du soutien pédagogique à une vraie différenciation de l'enseignement : évolution ou rupture ? », *Scuola Ticinese*, *180*, p. 3-9.

PISA – Programme international pour le suivi des acquis des élèves (2004). *Apprendre aujourd'hui, réussir demain*, Premiers résultats de PISA 2003, Paris, OCDE – Organisation de coopération et de développement économiques, <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/48/19/34472753.pdf>, consulté le 24 mars 2005.

Senge, P., N. Cambron-McCabe, T. Lucas, B. Smith. J. Dutton et A. Kleiner (2000). *Schools that Learn*, New York, Double Day.

SPERBER, D. (1994). « The modularity of thought and the epidemiology of representations », dans L.A. Hirschfeld et S.A. Gelman (dir.), *Mapping the Mind : Domain Specificity in Cognition and Culture*, New York, Cambridge University Press, p. 39-67.

SPERBER, D. (1996). *La contagion des idées*, Paris, Odile Jacob.

STACEY, R.D. (2001). *Complexe Responsive Processes in Organizations-Learning and Knowledge Creation*, New York, Routledge.

TEILHARD DE CHARDIN, P. (1955). *Le phénomène humain*, Paris, Éditions du Seuil.

WEICK, K.E. (1979). *The Social Psychology of Organizing*, Reading, MA, Addison-Wesley.

WEICK, K.E. (1995). *Sense Making in Organizations*, Londres, Sage Publications.

WENGER, E., R. MCDERMOTT et W.M. SNYDER (2002). *Cultivating Communities of Practice*, Boston, MA, Harvard Business School Press.



Du travail d'équipe à son accompagnement

Pour une organisation du travail qui favorise le changement

Louise Lafortune
Université du Québec à Trois-Rivières
louise.lafortune@uqtr.ca

Au Québec, les changements actuels en éducation supposent une organisation du travail à repenser. En ayant à l'esprit l'apprentissage des élèves, ces changements visent la mise en place de cycles d'apprentissage. En ce sens et pour assurer une continuité des apprentissages et des interventions, le travail en équipe-cycle de collègues qui interviennent auprès des mêmes élèves sur deux années, devient une nécessité. Cependant, les personnels scolaires n'ont pas toujours développé l'habitude du travail en équipe de collègues ce qui génère des craintes, des inquiétudes, une certaine forme d'insécurité… Tout en considérant que la mise en place de cycles d'apprentissage est un élément majeur du renouveau actuel, l'ampleur des modifications exigées dans l'organisation scolaire et dans les pratiques enseignantes a été sous-estimée. De plus, la nécessité de travailler en équipes de collègues pour un renouveau pédagogique réussi n'a peut-être pas été assez considérée comme étant essentielle. Des questions surgissent alors à l'esprit : « Comment peut-on assurer une continuité dans un cycle d'apprentissage sans une réflexion et une analyse collectives des pratiques évaluatives réalisées par les personnes œuvrant dans un même cycle auprès des mêmes élèves ? » ; « Comment exercer un jugement professionnel rigoureux, transparent et cohérent sans un regard collectif sur les moyens d'évaluation ? » Il est vrai que l'autonomie professionnelle est à respecter, mais comment y arriver en considérant le développement des compétences des élèves ? Ce processus est complexe et il exige du temps pour favoriser l'intégration et la construction de ressources internes chez les élèves.

Dans le présent texte, après avoir présenté une problématique liée au travail en équipe-cycle, le contexte théorique clarifie le sens donné à équipe de travail et à travail en équipe-cycle[1]. Ces éléments théoriques sont suivis d'explications du sens à donner à « pensée de cycle » afin de favoriser la mise en place de cycles d'apprentissage. Ensuite, il sera question du passage du TEC au travail en équipe de collègues en lien avec la création d'une communauté d'apprentissage et le développement professionnel. La mise en place d'équipes de collègues suppose un accompagnement lié à l'organisation scolaire et à la mise en œuvre d'un changement en éducation. Cet aspect est traité avant de conclure.

1. L'abréviation TEC sera utilisée pour signifier travail en équipe-cycle.

1. Travail en équipe-cycle : éléments de problématique

Dans une recherche déjà réalisée (Lafortune, 2004), des éléments de résultats montrent que les personnels scolaires ressentent certaines craintes quant à la mise en place d'équipes-cycle. Autant des directions d'établissements scolaires que des conseillers et conseillères pédagogiques et des enseignants et enseignantes en témoignent.

Les craintes des directions d'école et des conseillers et conseillères pédagogiques appartiennent à trois grandes catégories : 1) les craintes relatives à la participation de chacun des membres de l'équipe ; 2) celles qui concernent le fonctionnement de l'équipe, qui peut s'avérer difficile, et 3) celles concernant la perception que le travail en équipe exige une « pensée unique ».

1. Les craintes relatives à la participation individuelle font référence au *manque d'engagement et de disponibilité*[2] de certains membres de l'équipe ainsi qu'au *manque d'ouverture à la nouveauté*. On craint aussi les individus qui ne respectent pas *l'opinion d'autrui* ou qui portent des *jugements négatifs*. D'autres propos dénoncent la *mesquinerie* et l'*individualisme à outrance*.
2. Les pires craintes concernant le fonctionnement de l'équipe portent sur la *constatation de divergences profondes dans les approches pédagogiques* ou encore sur la division de l'équipe en *deux clans* et sur *l'augmentation de la tâche causée par la désorganisation de certains collègues*. Deux types de divergences sont en jeu dans ces réponses. Certaines personnes refusent d'emblée la formation d'équipes-cycle soit parce qu'elles croient qu'elles devront alors travailler plus fort qu'elles ne le font ou parce qu'elles rejettent le changement à mettre en œuvre. D'autres ne sont pas prêtes à confronter leurs points de vue.
3. L'autre crainte concerne la perception que le TEC sous-tend l'obligation de se conformer à une pensée unique qui signifierait *l'obligation de faire la même chose*, *l'obligation de produire des outils à partager* et peut-être la *crainte d'une perte d'autonomie personnelle*. On a donc peur de l'uniformisation des pratiques.

---

2. Les propos en italique sont issus de transcriptions de rencontres de groupe de personnes participant à une recherche-formation-intervention portant sur le travail en équipe-cycle (Lafortune, 2004).

La catégorisation des craintes des enseignants et enseignantes n'a pas été aussi simple à réaliser que celle des directions d'école. Le « je » a davantage été utilisé pour préciser les craintes et cinq catégories sont ressorties : 1) les craintes concernant l'individu, face à lui-même, mais surtout face aux autres ; c'est la catégorie qui comporte le plus d'énoncés ; 2) les craintes relatives au fonctionnement de l'équipe, comme pour les directions d'école, mais ces craintes sont beaucoup moins structurales et plus personnelles ; 3) les craintes reliées à la charge de travail exigée par le travail en équipe-cycle ; 4) les craintes en lien avec l'idée préconçue qu'il serait exigé d'avoir une « pensée unique » ; 5) les craintes liées à l'exigence de connaissances théoriques pour participer à des discussions qui pourraient prendre une tangente trop philosophique.

1. Les premières craintes d'ordre personnel concernent les perceptions de ne pas être à la hauteur en se comparant aux autres : la crainte *que [s]on cheminement soit moins avancé que celui des autres* ; la crainte *de* [s]*e sentir en compétition avec les autres*, de [s]*e sentir jugée par les autres*. Ce n'est pas la majorité des personnes répondantes qui s'expriment ainsi, mais ces considérations sont à prendre en compte dans une équipe-cycle pour éviter les découragements et les abandons. Un autre type de craintes concerne le niveau d'engagement à réaliser des changements dans la pédagogie car, malgré les discussions qu'il peut y avoir en équipe, *chacun fait ce qu'il pense* [ce qu'il veut] *dans sa classe quand même*. Cela s'ajoute à la crainte de travailler avec des *enseignants mal préparés, passifs, non-participatifs* ou *ayant de la difficulté avec le changement* et *qui ne croient pas en la réforme*. Alors que très peu de personnes ont parlé de leur propre résistance au changement, elles voient que cette résistance peut exister chez les autres.

2. Les craintes quant au fonctionnement de l'équipe sont aussi nombreuses. Citons certaines craintes relatives à l'organisation du travail comme le *trop grand nombre de personnes*, ou celle d'avoir des *rencontres non-planifiées (sans ordre du jour, sans mode d'organisation, sans limite de temps)*, ou d'*avoir trop de réunions qui ne sont pas rentables*. On redoute l'*exagération de certains collègues dans leur changement*, le *manque d'explications de certains*, les *personnes qui ne respectent pas les échéanciers*. On retrouve aussi la crainte des conflits *de personnalité* ou *sur la façon de penser pédagogiquement*.

On veut éviter le *«grand talent» qui prend le plancher sans égard pour les idées des autres* ou celui qui veut imposer sa *domination sur les autres*.

3. D'autres craintes concernent la charge de travail qui serait augmentée par l'adoption d'un modèle de travail en équipes-cycle. On a peur des *surplus de travail en dehors des heures réservées à la tâche* ou *que le travail se fasse toujours après* les heures habituelles de travail, ou *que les rencontres pédagogiques soient faites sur des jours pédagogiques réservés à la planification de* [la] *classe*. On déplore le *manque de temps pour les échanges ou pour rencontrer les échéanciers* et la *difficulté à trouver du temps de rencontre*. Une personne va même jusqu'à dire que *le temps d'implication* [est] *quelquefois démesuré pour un changement minime*.
4. Comme chez les directions d'école, il y a de l'inquiétude vis-à-vis *des croyances pédagogiques ou des valeurs incompatibles*, d'*approches différentes [au plan des] pratiques pédagogiques*; on affirme qu'une *vision commune de la pédagogie est essentielle.* La perception de l'exigence d'une pensée unique est liée à la crainte du *caractère obligatoire* du travail d'équipe-cycle et de l'*uniformisation* [...] *de l'enseignement*. Le *travail* [est] *agréable lorsqu'il est volontaire et qu'il se fait dans le respect des limites de chacun*. Certaines personnes enseignantes et certaines directions d'école ne voient pas qu'il est possible de discuter pour comprendre les différences et chercher à rendre cohérentes les pratiques sans pour autant les uniformiser.
5. Des personnes enseignantes redoutent que le TEC mène à une *discussion philosophique sur les principes* ou à *trop d'analyses de grandes théories* et qu'on aborde des *aspects purement théoriques sans applications pratiques en classe*.

Il y a donc une certaine convergence entre les visions qu'ont les directions d'écoles et les personnes enseignantes concernant les craintes vis-à-vis du TEC. Les différences proviennent surtout du fait que les directions d'école voient le changement sur un plan organisationnel, alors que les personnes enseignantes le perçoivent directement lié à leur pratique; ce sont elles qui mettent en œuvre le changement avec leurs collègues et les élèves.

Les craintes exprimées par les différents personnels scolaires laissent penser que l'obligation de travailler avec des collègues risque de susciter des pressions, des tensions, des frustrations, des replis

sur soi… jusqu'à des refus de collaborer. Néanmoins, considérant la nécessité de travailler en équipe pour développer des compétences professionnelles pour soi, mais aussi des compétences transversales et disciplinaires chez les élèves, il devient nécessaire de bien comprendre la situation afin de faciliter la mise en place du TEC. L'organisation du travail scolaire est liée à ces craintes, qu'il faudra prendre en compte lors de la mise en place d'équipes de collègues. Mais qu'entend-on au juste par travail d'équipe et travail en équipe-cycle ?

2. Travail d'équipe, travail en équipe-cycle : éléments théoriques

L'étude des équipes ou groupes de travail a fait l'objet de plusieurs recherches et publications. De nombreux auteurs et auteures ont proposé des définitions de la notion d'équipe ou de groupe, des modalités d'analyse du travail d'équipe ou de groupe, des moyens d'améliorer ce type de travail… Certains d'entre eux présentent des formes particulières d'équipe comme les « groupes de codéveloppement professionnel » (Payette et Champagne, 2000), les « communautés d'apprentissage » (Dillenbourg, Poirier et Carles, 2003) ou les « alliances de travail » (Vité, 2000).

Même s'il y a presque autant de définitions du travail d'équipe ou de groupe qu'il y a d'auteurs et d'auteures de livres sur le sujet, pour fins d'analyse, nous avons retenu une définition de la notion d'équipe. Celle-ci a été retenue parce qu'elle s'applique très bien au travail d'équipe-cycle, en cohérence avec la perspective socioconstructiviste mise de l'avant dans le présent texte. La définition d'équipe ou de groupe n'est pas un élément neutre ; le choix d'une définition mène à des prises de position différentes quant à des facteurs liés au fonctionnement de l'équipe tels le leadership, l'établissement d'un consensus et même quant à la construction de buts explicites ou implicites pour l'équipe.

2.1. Définition de travail d'équipe

Un des principaux problèmes qui se pose dès lors qu'on veut parler de la constitution d'une équipe est la liberté de choix qu'ont les membres de l'équipe. Si la décision de former l'équipe vient d'une personne qui a une fonction d'autorité, il est difficile de parler de

l'adhésion absolument libre d'une personne à une équipe. Dans le cas de la formation d'équipes-cycle, on ne peut former équipe avec des personnes avec lesquelles on a le plus d'affinités, à moins que l'école soit assez grande pour répondre aux intérêts de deux équipes-cycle pour un même cycle. Il s'agira donc de participation obligée ; Perrenoud (2002, p. 164) parle de « professionnels condamnés à travailler ensemble ». Les équipes-cycle sont formées dans le but d'accomplir une tâche. On leur reconnaîtra donc un caractère obligatoire et leur création devra être tempérée par un cadre permettant aux personnes de s'y engager à un rythme qui permette le développement harmonieux de l'équipe.

En citant plusieurs auteurs et auteures reconnus dans le champ du travail de groupe[3], Leclerc (1999, p. 13) souligne que :

> les caractéristiques les plus fréquemment citées pour définir le groupe sont le nombre limité de personnes, l'interaction face à face, le développement de liens interpersonnels, le sentiment d'appartenance à un tout distinct de la somme de ses parties, l'engagement des membres dans la définition et la poursuite d'une cible commune et, enfin, le développement de processus de structuration et d'un système de rôles et de normes qui permettent l'autorégulation du groupe comme champ dynamique.

Leclerc (1999) souligne que les choix effectués par un groupe ou une équipe ne sont pas toujours aussi planifiés et transparents qu'on le suppose. Certaines finalités sont plus ou moins avouées ou conscientes. Elle dénonce

> les discours et les pratiques [qui] laissent croire que les membres d'un groupe doivent ou devraient s'entendre sur des objectifs communs à poursuivre, comme si les objectifs des uns pouvaient toujours être assimilables à ceux des autres, ou comme si des désaccords non résolus empêchaient toute action collective et toute alliance digne de ce nom. […] Il serait illusoire de croire à une communauté absolue d'objectifs au sein d'un groupe (p. 27).

Cette position est en cohérence avec la perspective socio-constructiviste qui suppose que les membres d'un groupe se construisent une représentation temporaire et possiblement changeante des buts que le groupe poursuit en référant à leurs expériences personnelles et à leurs propres objectifs. L'objectif est une construction collective perçue et décodée possiblement de manières différentes par

3. Leclerc utilise le vocable de « groupe » plutôt que d'« équipe ».

les membres qui s'en font une construction personnelle ; cela voudrait dire que plusieurs personnes peuvent travailler ensemble sans nécessairement partager des objectifs communs. Même si les objectifs des membres d'un groupe ne sont pas toujours les mêmes, dans certains cas, « pour une raison ou une autre, [les membres] finissent par voir qu'[ils] ont des intérêts communs relatifs à certains enjeux » (p. 28).

Une des idées maîtresses de la thèse de Leclerc (1999) suppose qu'un groupe est presque toujours en changement. Plusieurs membres modifient leurs objectifs en fonction des idées et des actions des autres membres. L'équipe peut être un centre de construction, de déconstruction, de reconstruction et éventuellement d'action auquel participe chacun des membres. Ce n'est qu'avec cet esprit qu'on pourra parler de coconstruction où chaque personne, à partir de son propre modèle, qu'il en soit conscient ou non, participe au développement du modèle collectif qui sera reconstruit individuellement et utilisé ultérieurement différemment par chaque personne (Lafortune et Deaudelin, 2001).

Ces différents éléments mènent à proposer la définition que Leclerc (1999, p. 30) donne du groupe, qui est grandement liée à la notion d'équipe-cycle soutenue et développée dans la section suivante.

Le groupe est un champ psychosocial dynamique constitué d'un ensemble repérable de personnes dont l'unité résulte d'une certaine communauté du sort collectif et de l'interdépendance des sorts individuels. Ces personnes, liées volontairement ou non, sont conscientes les unes des autres, interagissent et s'interinfluencent directement.

L'équipe telle qu'envisagée ici et telle qu'elle peut être mise en œuvre dans le cas d'une équipe-cycle est un moteur de changement. Son but est de modifier en partie la relation qu'ont les élèves avec l'école. Mais, pour effectuer cette modification, l'équipe est aussi un agent de changement pour ses membres. La discussion dans l'équipe-cycle force chacun et chacune à affermir ses convictions et à utiliser le jugement des autres pour les modifier si besoin est. C'est ce que nous nommons le processus de coconstruction. La discussion n'a pas comme but de forcer un consensus, mais plutôt d'amener les personnes à éclairer leur position, à la comprendre et à trouver une argumentation pertinente. Une telle vision de l'équipe-cycle suppose que l'on permette et même qu'on encourage l'émergence des idées qui peuvent paraître hors norme, farfelues ou mêmes ébranlantes.

2.2. Sens de « travail en équipe-cycle »

Le travail d'équipe-cycle tel que nous le concevons s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste qui suppose une interaction et un travail de coconstruction et d'interformation entre les membres de l'équipe. Pour cheminer vers la définition du travail en équipe-cycle, il importe de clarifier ce qu'est un cycle d'apprentissage, ce qu'est une équipe-cycle et travailler en équipe-cycle.

La définition de cycle d'apprentissage pose des difficultés. On en trouve plusieurs versions qui, même si elles sont convergentes, nous amènent à vouloir préciser le contenu d'une telle définition en tenant compte du fait qu'on voudra faire un lien direct entre cette définition et le travail des équipes qui sont responsables de l'organisation d'un cycle d'apprentissage.

Pour le ministère de l'Éducation du Québec, « le cycle est une période d'apprentissage au cours de laquelle les élèves acquièrent un ensemble de compétences disciplinaires et transversales leur permettant d'accéder aux apprentissages ultérieurs » (Gouvernement du Québec, 2004, chapitre 1, section II, article 15). Legendre (2005, p. 335) propose cette définition : « Phase du parcours scolaire qui comporte quelques années d'études formant un ensemble cohérent et homogène. » Pour le Comité régional de recherche-action sur l'organisation pédagogique des cycles d'apprentissage (2002), « un cycle d'apprentissage est une structuration pluriannuelle du parcours scolaire des élèves, qui met l'apprentissage au centre de toute action pédagogique et didactique et qui exige, de la part des enseignants, une gestion collégiale et différenciée des situations d'apprentissage, des situations d'évaluation et des regroupements d'élèves ». Lafortune, Cyr et Massé (2004, p. 55) définissent le cycle d'apprentissage comme « une structure pluriannuelle souple qui vise le développement continu de compétences chez les élèves d'âges et de cheminements différents. Le cycle se termine par un bilan des apprentissages et des compétences développées par chacun des élèves. » Dans cette dernière définition, la souplesse signifie continuité et cheminement. La souplesse réfère à la prise en compte des élèves en difficulté d'apprentissage, au respect des cheminements, aux interactions interniveaux, à l'utilisation de différentes approches pédagogiques, à l'organisation du temps et à la progression dans les expériences à réaliser pour que les cycles soient de véritables cycles d'apprentissage. La continuité permet de faire le lien avec la pluriannualité, de prendre en compte les expériences

d'apprentissage déjà vécues par les élèves (activités vécues, compétences développées, connaissances en processus de construction…), de développer des moyens de tenir compte de la diversité des parcours dans différentes disciplines, d'éviter les changements de perspectives d'enseignement et d'évaluation. Dans la prise en compte du cheminement des élèves, le respect des rythmes d'apprentissage est inclus. Cependant, ce respect des rythmes sous-tend tout de même la mise en place de défis à relever par tous les élèves, par ceux qui réussissent bien comme par ceux qui rencontrent des difficultés. Dans un cycle d'apprentissage, on rencontre des élèves qui ont des progressions variables. Ces cheminements portent sur les différentes dimensions de l'apprentissage : cognitive, métacognitive, affective, sociale…

Le cycle d'apprentissage existe si des équipes-cycle le mettent en place et agissent en fonction du sens donné à la notion de cycle d'apprentissage. En ce sens, « une équipe-cycle est un regroupement de personnes œuvrant auprès d'élèves d'un même cycle d'apprentissage qui assument des responsabilités collectives quant aux discussions et aux interventions à réaliser pour favoriser le développement de compétences chez ces élèves. L'équipe-cycle est aussi responsable de l'évaluation de l'atteinte des compétences par les élèves » (Lafortune, 2004, p. 57). Cette définition est mise en action si les membres de l'équipe acceptent de « travailler en équipe-cycle », ce qui signifie « 1) coordonner ses efforts pour favoriser le développement de compétences chez des élèves d'un même cycle ; 2) exercer collectivement un contrôle et une régulation des décisions à prendre et des actions à poser » (Lafortune, 2004, p. 57).

3. Développement d'une pensée de cycle[4]

La mise en place de cycles d'apprentissage suppose le développement d'une pensée de cycle qui sous-tend une prise en compte de l'apprentissage sur deux années où toutes les actions posées pendant ces deux années le sont dans une perspective d'aide à l'apprentissage. Cela veut dire qu'il importe de considérer que les apprentissages des élèves ne se font pas au moment où l'on voudrait qu'ils se fassent, que les « déclics » chez les élèves peuvent surgir à un moment inattendu et qu'il importe de porter attention à ce qui se passe dans l'action pour

4. Les éléments de cette section sont issus de Lafortune, 2007.

en tenir compte dans son enseignement. Une pensée de cycle ne peut considérer le redoublement en cours de cycle comme une avenue possible ; cela irait à l'encontre des fondements qui ont mené à la mise en place de cycles de deux ans ; cela nuirait aux élèves pour lesquels les cycles d'apprentissage ont été intégrés à la réforme. Une pensée de cycle se développe dans le contexte où une classe est « ouverte » sur le monde dont les collègues et l'école font partie. Une telle pensée de cycle suppose : 1) un processus d'évaluation des apprentissages pensé sur deux ans ; 2) un travail en équipe-cycle ; 3) un accompagnement des équipes-cycle.

1. *Un processus d'évaluation des apprentissages pensé sur deux ans* où les communications aux élèves et aux parents reflètent une démarche étalée dans le temps. Pour les élèves, ces communications leur permettent de comprendre leur propre cheminement selon des critères d'évaluation qu'ils connaissent déjà, qui leur ont été expliqués, qui ont du sens pour eux et qu'ils ont pu évaluer eux-mêmes, autant chez eux (autoévaluation) que chez d'autres élèves (interévaluation) ou avec leur enseignant ou enseignante (coévaluation). Pour les parents, ces communications les aident à comprendre le cheminement de leur enfant, à reconnaître ses forces, mais aussi les aspects à améliorer. Des actions possibles peuvent également être proposées ou envisagées pour orienter les actions parentales. Penser l'évaluation sur deux ans exige une réflexion en équipe-cycle à propos du contenu de chaque communication, de la façon de la présenter aux élèves et aux parents, ainsi que des moyens nécessaires pour assurer une continuité pour l'ensemble d'un même cycle et d'un cycle à l'autre.
2. *Un travail en équipe-cycle* axé sur la réflexion et l'analyse collective des pratiques qui allient enseignement, apprentissage et évaluation. Ce TEC va au-delà de l'échange d'informations à propos d'élèves particuliers ou du partage d'outils. Il suppose une coordination des efforts pour favoriser le développement de compétences chez les élèves d'un même cycle tel que proposé dans Lafortune (2004). En ce sens, ce type de travail en équipe exige un engagement des membres de l'équipe, un souci d'éviter de juger les pratiques professionnelles des collègues, une organisation scolaire favorisant la collaboration, etc. Une telle perspective aide les membres de l'équipe-cycle à faire des essais collectifs, à partager les expériences lors d'un retour en équipe et à en analyser collectivement les résultats pour en tirer profit

à l'avantage des élèves. Au-delà de l'équipe-cycle, la continuité d'un cycle à l'autre est à prendre en compte ; cela veut dire que des rencontres d'équipes intercycles sont également à envisager, même si elles sont moins fréquentes.

3. *Un accompagnement des équipes-cycle.* Un changement vers le développement d'une pensée de cycle exige un accompagnement qui vise autant la mise en place d'un processus d'évaluation des apprentissages pensé sur deux ans, que l'instauration d'équipes-cycle viables à long terme malgré les changements de personnel. Il s'agit donc de mener une réflexion sur le rôle des directions d'établissement dans cet accompagnement qui exige l'exercice d'un leadership pédagogique.

Ce qu'exige le développement d'une pensée de cycle montre la complexité de la mise en place de cycles d'apprentissage. Dans la mise en œuvre du changement actuel vécu au Québec, cette complexité n'a pas été évaluée à la mesure des changements à apporter. L'organisation par cycles et le TEC exigent donc une attention particulière pour une réussite du renouveau pédagogique.

4. Du travail en équipe-cycle au travail en équipe de collègues

Un questionnaire s'adressant à des enseignants et enseignantes, des directions d'établissement et des conseillers et conseillères pédagogiques visait à connaître les attentes, mais aussi à reconnaître ce qui est fait et pourrait être fait en équipe-cycle (Lafortune et Massé, 2004). Les résultats de ce questionnaire ont été transposés à la situation du travail en équipe de collègues.

4.1. Sept facteurs à prendre en compte

Le travail en équipes de collègues est étudié selon sept facteurs : 1) l'ouverture au travail en équipe de collègues ; 2) le temps lié à la charge de travail ; 3) la recherche ou la crainte d'une « pensée unique » ; 4) la confrontation ou l'affrontement ; 5) la difficulté d'observer et de rétroagir face à des collègues ; 6) les perceptions plus ou moins positives de l'arrivée d'une nouvelle personne ; 7) le désir de se centrer sur la pratique plutôt que sur la théorie.

1. *Ouverture au travail en équipe de collègues.* L'ouverture à travailler en équipe de collègues semble une attitude très importante à avoir pour que l'équipe fonctionne bien et que les réflexions collectives mènent à des actions pensées et réalisées en équipe. Cependant, cette condition n'est pas toujours assurée compte tenu des expériences passées des membres de l'équipe. En ce sens, il devient important de tenir compte des affinités, mais aussi des animosités plus ou moins prononcées, tout en considérant les changements à mettre en œuvre collectivement.
2. *Temps lié à la charge de travail.* Une des craintes liée à l'organisation du temps tient à la présomption qu'il y aura une surcharge de travail. Si le travail en équipe de collègues n'est pas lié à une réflexion sur les pratiques professionnelles, il est presque assuré que les membres de l'équipe se retrouveront avec une surcharge de travail. Le travail avec des collègues est à penser de sorte qu'à plus ou moins long terme, il y ait un allègement de tâche surtout en ce qui concerne certaines responsabilités qui deviennent partagées.
3. *Recherche ou crainte d'une « pensée unique ».* La recherche d'une pensée unique ou d'une uniformisation des idées ou la crainte d'une telle homogénéité est à lever, car dans une équipe de collègues, il importe de montrer une ouverture à la diversité des façons de penser. La recherche d'une « pensée unique » va à l'encontre d'une perspective socioconstructiviste voulant que les individus structurent leurs apprentissages et leur pensée à partir d'expériences antérieures. Cependant, dans une équipe de collègues, il peut y avoir un partage des différentes façons de penser pour contribuer à alimenter les idées des autres, à se comprendre mutuellement, mais surtout à mettre à profit différentes façons de faire et de penser pour créer collectivement.
4. *Confrontation ou affrontement.* La crainte de l'affrontement est un facteur limitant l'intérêt à travailler en équipe de collègues. Il est vrai que l'affrontement vu comme une « bataille contre un adversaire » que l'on essaie de battre ou qu'il faut convaincre à tout prix ou qui doit adopter nos idées n'est pas à rechercher. Cependant, les confrontations qui suscitent la réflexion et la remise en question sont souhaitables. Ces confrontations qui suscitent des déséquilibres cognitifs sont essentielles pour mener à un changement de croyances et de pratiques et pour l'atteinte d'une dynamique harmonieuse et non pas d'une uniformisation.

5. *Difficulté d'observer et de rétroagir face à des collègues.* Pour faire cheminer les pratiques professionnelles, dans le travail en équipes de collègues, il semble inévitable d'envisager d'avoir à observer un collègue ou à être observé par lui et surtout à rétroagir vis-à-vis de sa façon d'agir. Cependant, en éducation, de telles observations ou rétroactions ne sont pas habituelles et suscitent peu d'intérêt. Pourtant, lorsqu'il y a du travail en équipes de collègues, il y a une certaine observation faite par ceux-ci autant en rapport avec leurs croyances et leurs pratiques qu'en lien avec les attitudes et les réactions affectives. Des réflexions personnelles sont faites et des jugements sont portés qu'on le veuille ou non. Si un membre d'une équipe accepte d'être observé et de recevoir de la rétroaction, cela crée une ouverture à ce que d'autres l'acceptent.
6. *Intégration d'une nouvelle personne à une équipe de collègues.* L'arrivée d'une nouvelle personne dans une équipe de collègues n'est pas toujours vue positivement. D'une part, cette situation est perçue négativement, car cela risque de retarder le travail déjà amorcé en équipe. D'autre part, elle peut être perçue positivement, car une nouvelle personne apporte d'autres idées, suscite la discussion et peut créer une dynamique nouvelle. Ces deux pôles d'intérêt montrent l'importance d'aborder cette problématique en équipe avec des collègues dans un moment où il n'est pas prévu qu'une telle personne ait à s'intégrer à une équipe. Si on le fait en dehors d'une situation précise, cela diminue l'émergence d'émotions et favorise l'intégration d'une nouvelle personne lorsque cela se présente.
7. *Possibilité de faire des liens entre la pratique et la théorie.* En équipe de collègues, de façon générale, les membres veulent que le travail soit efficace. Cette efficacité est interprétée comme le fait de travailler sur les aspects pratiques de son travail. Cependant, tenter de clarifier le sens à donner à « aspects pratiques de son travail » peut montrer que les interprétations diffèrent d'une personne à l'autre. Pourtant, une réflexion sur l'intégration d'éléments théoriques dans les discussions à propos d'approches pédagogiques s'impose. Une alliance pratique-théorie risque de faire cheminer une équipe de travail professionnel vers un changement qui sera mieux compris.

Prendre en compte ces facteurs dans la formation d'une équipe de collègues, d'une équipe qui a des responsabilités collectives à respecter peut aider à ce que cette équipe forme une communauté d'apprentissage vers un développement professionnel.

4.2. Travail en équipe de collègues : une communauté d'apprentissage pour un développement professionnel

Un des moyens de susciter l'émergence des idées des membres d'une équipe de collègues consiste à concevoir cette équipe comme une communauté d'apprentissage où l'interformation, la formation par les pairs, occupe une place importante. L'avantage d'une telle interformation est qu'elle est habituellement contextualisée pour les membres de l'équipe puisque les collègues connaissent les problématiques, peuvent apporter des exemples pertinents et peuvent plus facilement réinvestir les éléments de formation. Pour Dillenbourg, Poirier et Carles (2003, p. 23), « les échanges prennent souvent une forme narrative et ouverte ». Les échanges se font sous la forme d'une coconstruction où l'on peut s'attendre à des confrontations d'idées ou même des déconstructions s'il s'agit par exemple de se débarrasser d'un préjugé fortement ancré chez des membres de l'équipe. Si tous et toutes ont pu asseoir leurs idées sur une base plus solide par la confrontation avec les idées des autres, les membres de l'équipe peuvent être plus à l'aise dans l'application de leurs idées et peuvent incorporer à leur pensée et à leurs actions les idées amenées par les autres.

Un autre moyen de promouvoir des changements à l'intérieur d'une équipe de collègues est la méthode d'études de cas bien connue dans le monde des affaires : le groupe étudie un cas qui lui est proposé. Une approche intéressante est celle du « groupe de codéveloppement personnel » proposée dans Payette et Champagne (2000). Pour ces auteurs, le cas mis à l'étude est un cas vécu par une personne de l'équipe. Même si on n'applique pas exactement le modèle proposé, il est possible d'aménager cette méthode pour atteindre certains objectifs énoncés par les auteurs. Nous en retiendrons trois : « comprendre et tenter de formaliser ses modèles » (p. 12), « apprendre à aider et à être aidé » (p. 14) et « savourer le plaisir d'apprendre » (p. 15). Ces objectifs s'insèrent très bien à l'intérieur de la conception du travail en équipe de collègues présentée ici.

Une équipe de collègues a avantage à devenir un milieu dynamique où personne ne devrait avoir peur de prendre position. Il ne devrait pas y avoir de difficulté à ce que se forment des minorités et des majorités, à condition que celles-ci ne rassemblent pas toujours les mêmes personnes. Les discussions ont un effet structurant à la fois sur l'équipe et sur les constructions que le groupe effectue. L'important, comme le dit Leclerc (1999, p. 153, citant Moscovici et Doise, 1992), est de « trouver l'équilibre entre des échanges complaisants et des tensions extrêmes ».

Une question qui se pose à la suite de ces constatations est formulée très clairement par Perrenoud (1999) : « tout cela s'apprend-il ? » Pour y répondre, il devient nécessaire de se demander comment critiquer et autocritiquer le travail effectué par l'équipe. Pour y arriver, une démarche de développement professionnel peut s'avérer un moyen utile.

En ce sens, on peut faire référence au travail d'Adajian (1995, cité dans Secada et Adajian, 1997) qui propose quatre caractéristiques propres aux communautés professionnelles d'enseignants et d'enseignantes : 1) adhérer au changement préconisé ; 2) coordonner les efforts ; 3) coordonner collectivement les décisions importantes ; 4) réaliser un apprentissage professionnel en collaboration.

1. Il semble important que les membres d'une équipe professionnelle reconnaissent les fondements préconisés, adhèrent au fait que le changement préconisé apporte des avantages à la situation passée et l'améliore.
2. Coordonner les efforts signifie que les membres d'une équipe de collègues travaillent ensemble et mettent au second plan leurs prérogatives personnelles pour mettre en œuvre le changement.
3. Pour exercer collectivement un contrôle des décisions importantes, les membres de l'équipe ont à se donner les moyens de discuter des orientations et des intentions ; ont à accepter les confrontations d'idées pour se connaître, comprendre les autres et s'assurer de l'application des décisions prises collectivement.
4. Réaliser un apprentissage professionnel en collaboration exige la mise en place d'un processus d'interformation. La proximité dans laquelle les membres d'une équipe de collègues travaillent joue un rôle dans leurs apprentissages et dans l'amélioration de leurs pratiques. Plus la collaboration se fait en proximité et est intense,

plus la communauté est forte. Cette proximité peut être obtenue également par un processus d'interobservation, d'analyse collective des pratiques et d'intercritique. Adajian (1995, cité dans Secada et Adajian, 1997) a constaté une relation positive entre la formation de communautés professionnelles et le changement dans les pratiques. Cette constatation milite en faveur du travail en équipe de collègues pour la mise en œuvre d'un changement, surtout s'il est majeur.

Tenant compte de la complexité du TEC, mais aussi du travail en équipe de collègues lorsqu'un changement prescrit est à mettre en place, il peut être nécessaire, sinon essentiel, d'accompagner la mise en place du travail en équipe de collègues en l'intégrant à l'organisation scolaire.

5. Accompagner la mise en place du travail en équipe de collègues

La mise en place du travail en équipe-cycle peut exiger un accompagnement surtout dans le cas d'un changement prescrit. Dans la réalité, et tenant compte des ressources disponibles, c'est en général une personne qui réalise cet accompagnement. Une expérience en cours (Lafortune 2006, voir <www.uqtr.ca/accompagnement-recherche>) montre que la formation de duos d'accompagnement favorise la continuité et la cohérence dans l'accompagnement. De plus, cet accompagnement devrait s'inscrire dans une perspective socioconstructiviste où la réflexion et l'interaction occupent une place majeure.

Plusieurs publications récentes montrent la place importante accordée à l'accompagnement (L'Hostie et Boucher, 2004 ; Lafortune et Deaudelin, 2001 ; Pelletier, 2004 ; Paul, 2004) et il y a un intérêt grandissant pour ce type de suivi auprès des groupes. Selon Paul (2004, p. 308), « accompagner c'est se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui ». Cette conception est celle qui est le plus souvent diffusée dans la littérature et celle qui est exprimée dans le milieu scolaire. Cependant, elle est difficilement compatible avec l'accompagnement d'un changement prescrit en éducation. Plusieurs auteurs (Boucher et Jenkins, 2004 ; Charlier, Dejean et Donnay, 2004 ; Dionne, 2004 ; Gather Thurler, 2004 ; Lafortune et Deaudelin, 2001 ; Lafortune et Martin, 2004 ; Savoie-Zajc, 2004) présentent une conception de l'accompagnement qui suppose la possibilité d'accompagner

plusieurs personnes dans un processus de changement en tant que groupe et non pas sous forme de rencontres individuelles. Un tel accompagnement s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste s'il se veut un « soutien axé sur la construction des connaissances [et le développement de compétences] des personnes accompagnées en interaction [et réflexion] avec les pairs » (Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 200). Une telle conception nécessite un suivi du groupe de personnes accompagnées sur une certaine période qui peut s'étendre sur plusieurs mois et parfois même au-delà d'une année (Lafortune et Lepage, 2007).

Pour accompagner une équipe-cycle ou pour favoriser la formation d'une équipe de collègues, le développement d'un certain agir compétent professionnel est nécessaire. Cet agir compétent consiste en ce qui suit (Lafortune, 2006).

1. Accompagner des personnels scolaires dans un processus de changement, de renouvellement des pratiques pédagogiques et professionnelles et de développement d'un agir compétent professionnel dans une perspective socioconstructiviste.
2. S'engager dans une démarche de pratique réflexive qui suppose de réfléchir, d'examiner et d'analyser ses pratiques pédagogiques et professionnelles dans une intention de changement, de renouvellement des pratiques au regard du changement à mettre en œuvre.
3. Exercer et développer un agir compétent émotionnel dans diverses situations d'accompagnement d'un changement prescrit en éducation.
4. Mettre en place et mobiliser des équipes de collègues engagés dans un processus de changement, de renouvellement des pratiques et de développement d'un agir compétent professionnel.
5. Intervenir auprès de personnels scolaires dans une perspective d'accompagnement socioconstructiviste pour favoriser le processus de changement, le renouvellement des pratiques pédagogiques et professionnelles et le développement d'un agir compétent professionnel.
6. Exercer des pratiques évaluatives qui favorisent le cheminement des personnels scolaires dans le processus de changement, le renouvellement des pratiques et le développement d'un agir compétent.

7. Exercer et développer un jugement professionnel en agissant de manière éthique et critique en interaction, ce qui suppose l'utilisation en complémentarité et cohérence des jugements professionnel, critique et éthique.

De façon particulière, cet accompagnement peut se centrer sur la quatrième action ci-dessus, qui suppose la mise en place et la mobilisation d'équipes de collègues. Cet accompagnement de l'interaction se traduit par :

1. agir en partenariat avec les équipes engagées dans le changement ;
2. s'engager dans un esprit de collaboration, de coopération et de concertation pour travailler en complémentarité et en synergie avec les membres de l'équipe ;
3. développer un agir compétent individuel tout en contribuant au développement d'un agir compétent collectif en participant à la formation et au développement de ses pairs (codéveloppement professionnel, coformation, interformation) ;
4. partager des intentions, se donner des buts et des défis, prendre des décisions et résoudre collectivement des problèmes au regard du changement, du renouvellement de pratiques et du développement d'un agir compétent professionnel ;
5. élaborer avec des collègues engagés dans le changement une vision du changement, du renouvellement des pratiques et du développement d'un agir compétent professionnel (individuel et collectif) ;
6. faire connaître les actions et contributions au sein de la communauté éducative ;
7. développer des réseaux de partage et de communication en favorisant les relations entre collègues.

Tout en accompagnant la formation d'équipes-cycle, d'équipes de collègues, il importe de considérer les étapes à franchir par des équipes de travail professionnel. Ces étapes sont issues de Lafortune (2004) et prennent la forme suivante.

– *Étape 1.* La première étape dans une démarche d'accompagnement pour la formation d'une équipe-cycle ou d'une équipe de collègues risque de faire émerger une certaine insécurité et un déséquilibre le plus souvent associés à un sentiment

d'incompétence, à la crainte de devoir changer ou d'être évalué par des collègues ou de devoir investir du temps et de l'énergie supplémentaires à ce qui se fait déjà. Cette étape peut laisser entrevoir des réserves à l'engagement et limiter la formation de l'équipe de travail professionnel.

– *Étape 2.* Selon le déroulement de la première étape, la deuxième étape d'accompagnement de la mise en place d'équipes de collègues devrait susciter un intérêt pour les débats sur la pédagogie, le changement, des perspectives sociopédagogiques, etc., favoriser l'amorce d'un processus de coconstruction et la mise à l'essai d'expériences collectives analysées en équipe de collègues.
– *Étape 3.* Considérant le déroulement des première et deuxième étapes, la troisième étape d'accompagnement de la mise en place d'équipes de collègues permet la création d'un climat d'engagement réflexif, suscite une prise de conscience des aspects positifs associés au fait de vivre des déséquilibres sociocognitifs (conflits sociocognitifs) en équipe de collègues pour créer et innover collectivement et avoir du plaisir ensemble.

La mise en place d'équipes-cycle ou d'équipes de collègues continue d'être perçue comme étant un processus complexe, qui exige du temps et une forme d'accompagnement surtout si les équipes ne travaillent pas ensemble de façon volontaire pour réaliser un changement prescrit. L'organisation scolaire a avantage à reconnaître cette situation pour susciter un changement réussi.

Conclusion

Ce texte présente la problématique du TEC, où des craintes sont pressenties par différents personnels scolaires, ce qui limiterait la possibilité que des collègues d'un même cycle d'apprentissage travaillent ensemble, en concertation, pour assumer des responsabilités collectives quant au développement et à l'évaluation des compétences des élèves. Dans une perspective socioconstructiviste, le travail en équipe-cycle, en équipe de collègues est présenté comme visant un processus de coconstruction où des expériences sont pensées, réalisées et analysées collectivement. Pour y arriver, l'organisation scolaire a avantage à favoriser le développement d'une pensée de cycle où l'équipe forme une communauté d'apprentissage pour un dévelop-

pement professionnel réussi. L'ensemble des résultats de recherche présentés ici, d'éléments théoriques et de réflexions mène à penser que la mise en place d'équipes de collègues revêt une complexité qui exige un accompagnement, surtout s'il s'agit de mettre en œuvre un changement prescrit en éducation.

En conclusion, une prospective est abordée qui provient des conclusions de la recherche qui est principalement à la base du présent texte (Lafortune 2004). Cette prospective proposait d'explorer les répercussions du TEC sur la vie professionnelle des personnels scolaires et même à se demander si la mise en place de véritables équipes-cycle ou équipes de collègues ne pourrait pas contribuer à diminuer les situations d'épuisement professionnel (*burn-out*). Cela pourrait favoriser le bien-être professionnel considérant que le bien-être est une « sensation agréable procurée par la possibilité de satisfaire, sans stresser ou surmener l'organisme, ses besoins sur les plans physique, émotif, intellectuel, spirituel, interpersonnel et social, et environnemental » (Fahey, Insel et Roth, 1999, cités dans Legendre, 2005, p. 1202). Cette idée, si elle était approfondie et confirmée, pourrait grandement modifier les craintes associées à la mise en place d'équipes professionnelles, pourrait même faire profiter l'école et les élèves de personnels scolaires qui ressentent un mieux-être professionnel défini comme une « amélioration de l'état de bien-être et une vitalité optimales » (Fahey, Insel et Roth, 1999, cités dans Legendre, 2005, p. 1202).

En ce sens, le travail en équipe de collègues pourrait :

- contribuer à la cohérence et à la continuité ;
- être un soutien et une sécurité ;
- encourager à s'engager dans le changement jusqu'au plaisir à travailler avec des collègues ;
- aider à se connaître et à connaître ses collègues et ainsi, contribuer au respect et à la réception des idées des autres ;
- mener à la réflexion sur sa pratique et à son analyse, mais aussi à l'analyse des pratiques des collègues (Lafortune, accepté).

Bibliographie

BOUCHER, L.-P. et S. JENKINS (2004). « Un soutien au processus de transformation des pratiques au primaire », dans M. L'Hostie et L.-P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 83-106.

CHARLIER, É., K. DEJEAN et J. DONNAY (2004). « Nouvelles postures de travail du chercheur en éducation : analyse d'une intervention », dans G. Pelletier (dir.), *Accompagner les réformes et les innovations en éducation. Consultance, recherches et formation*, Paris, L'Harmattan, p. 125-143.

COMITÉ régional de recherche-action sur l'organisation pédagogique des cycles d'apprentissage (2002). *Cadre de référence sur les cycles d'apprentissage*, Document rédigé par Jacques Tardif et validé par les chercheures et chercheurs de l'équipe OPCA Laval-Laurentides-Lanaudière, Région Laval-Laurentides-Lanaudière.

DILLENBOURG, P., C. POIRIER et L. CARLES (2003). « Communautés virtuelles d'apprentissage : *e-jargon* ou nouveau paradigme », dans A. Taurisson et A. Senteni (dir.), *Pédagogies.net*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 11-47.

DIONNE, L. (2004). « L'espace de médiation : un lieu de réflexion sur les rôles et la posture du chercheur », dans M. L'Hostie et L.-P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 63-80.

GATHER THURLER, M. (2004). « Accompagner l'innovation de l'intérieur : paradoxes du développement de l'organisation scolaire », dans G. Pelletier (dir.), *Accompagner les réformes et les innovations en éducation. Consultance, recherches et formation*, Paris, L'Harmattan, p. 69-99.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2004). *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire. Loi sur l'instruction publique*, Québec, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation.

FAHEY, Th. D., P.M. INSEL et W.T. ROTH (1999). *Fit & Well*, Toronto, ON, Mayfield.

L'HOSTIE, M. et L.-P. BOUCHER (dir.) (2004). *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

LAFORTUNE, L. et B. MASSÉ (2004). « Travail en équipe-cycle : Analyse et perspectives d'utilisation », dans L. Lafortune (dir.), *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 53-93.

LAFORTUNE, L. et plusieurs collaborateurs (2006). *Leadership d'accompagnement. Vers un agir compétent professionnel*, Trois-Rivières, UQTR-MELS, <www.uqtr.ca/accompagnement-recherche>, rubrique « Résultats du PARF », consulté le 1er mai 2007. Document inédit.

LAFORTUNE, L. (accepté). « Développer une pensée de cycle pour un renouveau pédagogique réussi », *Vivre au primaire*, *20*(2), p. 18-19.

LAFORTUNE, L. (soumis). « Dimension affective, travail en équipe de collègues et bien-être des personnels scolaires », *Actes du Congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et formation*.

LAFORTUNE, L. avec la collaboration de S. CYR et B. MASSÉ (2004). *Travailler en équipe-cycle. Entre collègues d'une école*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

LAFORTUNE, L. et C. DEAUDELIN (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

LAFORTUNE, L. et C. LEPAGE (2007). « Une expérience d'accompagnement socioconstructiviste d'un changement en éducation : des orientations à réinvestir dans d'autres contextes », dans L. Lafortune, M. Ettayebi et P. Jonnaert (dir.), *Observer les réformes en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 33-52.

LAFORTUNE, L. et D. MARTIN (2004). « L'accompagnement : processus de coconstruction et culture pédagogique », dans M. L'Hostie et L.-P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 47-62.

LECLERC, C. (1999). *Comprendre et construire les groupes*, Québec, Presses de l'Université Laval.

LEGENDRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3e éd., Montréal, Guérin.

MOSCOVICI, S. et W. Doise (1992). *Dissensions et consensus*, Paris, Presses universitaires de France.

PAUL, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*, Paris, L'Harmattan.

PAYETTE, A. et C. CHAMPAGNE (2000). *Le groupe de codéveloppement personnel*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

PELLETIER, G. (dir.) (2004). *Accompagner les réformes et les innovations en éducation. Consultance, recherches et formation*, Paris, L'Harmattan.

PERRENOUD, Ph. (1999). « De la gestion de classe à l'organisation du travail dans un cycle d'apprentissage », *Revue des sciences de l'éducation*, XXV(3), p. 533-570.

PERRENOUD, Ph. (2002). *Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

SAVOIE-ZAJC, L. (2004). « Les communautés de pratique des chercheurs et des enseignants : contribution de la recherche à l'accompagnement du changement », dans G. Pelletier (dir.), *Accompagner les réformes et les innovations en éducation. Consultance, recherches et formation*, Paris, L'Harmattan, p. 211-235.

SECADA, W. et L. ADAJIAN (1997). « Mathematics teachers'change in the contact of their professional communities », dans E. Fennema et B. Scott Nelson (dir.), *Mathematics Teachers in Transition*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum associates, p. 193-219.

VITÉ, L. (2000). *Alliances de travail et enseignement spécialisé. Éclairage sur le travail en réseau*, Lucerne, Édition SZH/SPC.



Règles d'en haut, règles d'en bas

La prescription dans l'organisation du travail enseignant

Andreea Capitanescu Benetti
Université de Genève
Andreea.Capitanescu@pse.unige.ch

Depuis longtemps déjà, les sciences sociales et l'ergonomie se sont intéressées à l'organisation du travail, de même qu'à l'activité du travailleur dans le cadre de cette organisation. Nous reprenons ici De Montmollin (1995/1997), ergonome, pour clarifier d'emblée ce que nous entendons par « organisation du travail » dans une recherche portant sur le travail enseignant et son rapport aux prescriptions de l'institution :

> Au sens très général, l'expression « organisation du travail » se réfère à toutes les prescriptions édictées, plus ou moins formellement, au sein des entreprises et services de toutes natures, concernant l'activité des travailleurs (p. 210).

Dans un système organisé de production, on anticipe l'activité de l'opérateur par souci de contrôle et de rationalisation bien avant qu'il se mette réellement au travail. L'organisation collective passe par des procédures prescrites, une division des tâches, un quadrillage de l'espace et du temps.

Définies largement, les prescriptions comprennent tout ce que la hiérarchie impose plus ou moins explicitement, oralement ou par écrit (consignes d'exécution ou de sécurité, notices, notes de service, règlements, manuels d'utilisation…) à propos des objectifs à atteindre, des procédures à suivre, des conditions minimales pour que le travail s'effectue de manière satisfaisante.

Ces prescriptions ne peuvent être qu'imparfaites : floues, insuffisantes, incomplètes, incompréhensibles, erronées, voire inapplicables (Hatchuel, 1996). L'institution ne peut tout réglementer en amont vu les caractéristiques du métier, la complexité des situations, le degré d'imprévisibilité et d'incertitude. Certains domaines sont de l'ordre de l'inattendu, de l'improvisation réglée, de l'interprétation et de la négociation des normes en cours d'activité (De Montmollin, 1984 ; De Terssac, 1992 ; Perrenoud, 1996a, b ; Reynaud, 1989/1997). Dans l'interaction, un acteur peut contraindre le travail d'un autre, accepter ou non la réciprocité, assumer un rapport de prescription plus ou moins équilibré (Hatchuel, 1996).

Le couple classique « travail prescrit-travail réel » a été étudié dans différents contextes professionnels, peut-être pas assez dans celui de l'école et du rapport entre le travail scolaire idéalement à faire et celui que les maîtres (et leurs élèves) doivent finalement assumer. Nous considérons quant à nous que les procédures prescrites sont un élément important de l'organisation du travail enseignant, parce qu'elles le conditionnent en lui laissant en même temps sa marge de liberté.

Dans ce texte, nous tenterons d'établir d'abord qui sont les concepteurs de la prescription et quelles raisons les incitent à normaliser le travail enseignant. Nous passerons ensuite du côté des maîtres pour voir l'usage qu'ils font des injonctions, le rapport qu'ils entretiennent aux textes et aux discours soucieux de préstructurer leur action. Comment les acteurs d'en bas prennent-ils en compte ou *à leur compte* les normes et les obligations venues d'en haut ? Nous identifierons différentes stratégies, des manières plus ou moins conscientes de s'approcher ou de s'éloigner du travail organisé[1].

Nous défendrons l'idée suivante : le travail enseignant, comme tout travail, ne peut pas être entièrement prescrit ; les règles laissent suffisamment de marge d'interprétation, il y a toujours un écart entre le prescrit et le travail réel. L'enjeu majeur de ce texte est donc de dégager les logiques professionnelles à l'œuvre dans l'interprétation du prescrit, soit la manière dont les *habitus* professionnels occupent l'écart classique entre travail prescrit et travail réalisé.

1. Règles d'en haut : les prescripteurs et leurs raisons

Considérons le métier d'enseignant comme partiellement prescrit : le faisceau ou le tissu prescriptif se révèle néanmoins dense[2]. Il émane de plusieurs lieux de fabrication, de différents auteurs ou groupes d'auteurs impliqués dans sa rédaction.

---

1. Les extraits d'entretiens mis en exergue dans ce texte sont tirés d'un corpus collecté entre 2003 et 2004 dans le cadre d'une recherche de doctorat (en cours) sur l'autonomie professionnelle des enseignants. Il s'agit d'entretiens compréhensifs, semi-dirigés, avec des enseignants, des syndicalistes, des inspecteurs, des formateurs d'enseignants du Département de l'instruction publique (enseignement primaire), dans le canton de Genève.

2. Dans l'enseignement primaire genevois, les textes prescriptifs s'imposant aux enseignants sont essentiellement les suivants : la loi sur l'instruction publique ; le règlement fixant le statut des membres du corps enseignant ; le règlement de l'enseignement primaire ; la charte et le cahier des charges de l'enseignant primaire ; les dispositions internes ou directives éditées par la Direction générale de l'enseignement primaire ; les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise ; les diverses prescriptions et propositions de planification issues des services de formation (langues, éducation artistique, éducation physique, environnement, mathématiques – cycles élémentaire et moyen) ; les notes de service des inspecteurs.

Les concepteurs de prescriptions légitimés à produire et faire appliquer les « règles d'en haut » sont principalement : les ministres ou les chefs de département de l'instruction publique (en Suisse, chaque canton a son système scolaire autonome) ; l'administration scolaire ; les directeurs, inspecteurs et cadres intermédiaires ayant le pouvoir hiérarchique de produire des directives écrites ou orales ; les services spécialisés ayant pour mandat d'élaborer des méthodes d'enseignement, des programmes, des procédures de travail en matière d'évaluation des élèves ; le droit commun et la jurisprudence qui s'imposent de l'extérieur à l'institution. Chaque acteur collectif, souvent sous mandat de la direction, propose ou impose des marches à suivre, des normes pour l'action.

L'organisation scolaire pense donc toute une série d'opérations en amont de la pratique : la définition des objectifs, la programmation des apprentissages, la répartition du temps d'enseignement, la planification des disciplines scolaires, les propositions de méthodes pédagogiques, l'évaluation des élèves, la collaboration et les rencontres avec les parents, les devoirs ou le temps de travail à la maison, l'utilisation des locaux scolaires, l'aménagement de la classe ou du mobilier, le travail en équipe, les sorties, les activités sportives, la santé et la sécurité des élèves, etc. Les prescriptions font partie de l'organisation du travail. Parfois elles naissent à partir d'une situation institutionnelle instable, floue ou en changement. L'institution prescrit pour mettre de l'ordre là où la vie et les situations de travail ont créé du désordre. Les normes sont renouvelées d'année en année, avec des retombées plus ou moins directes sur les pratiques enseignantes.

Les raisons de prescrire peuvent s'étendre de la recherche d'efficacité à l'anticipation de risques identifiés. L'administration scolaire prescrit par exemple là où la sécurité des élèves est potentiellement menacée : sorties scolaires, moyens de transport, activités physiques et scientifiques, risques de blessure, d'intoxication, etc. L'administration édite aussi des directives lorsque l'opinion publique et les médias se mêlent des affaires de l'école en dénonçant une situation plus ou moins floue. Les cas de grippe aviaire, de pédophilie, de comportements racistes exposés dans la presse sont autant d'exemples qui poussent les administrations centrales à prendre des mesures de prévention et à prescrire les pratiques enseignantes. Dans un registre plus ordinaire, on prescrit des objectifs, des méthodes et des outils d'enseignement, des raisons et des manières d'instruire les enfants.

2. Le travail pédagogique : une improvisation réglée

L'enseignant ne travaille donc pas à son compte. Il est décrit par les chercheurs, non comme un travailleur indépendant, non comme un simple exécutant (Brichaux, 1997 ; Paquay, 1994), mais comme l'acteur principal d'une organisation scolaire *semi-anarchique* (Tardif et Lessard, 1999). Il est tour à tour comparé à un manager, un stratège, un ingénieur, un technicien, un artisan, un bricoleur, un cuisinier à l'heure de pointe, un passeur culturel, un entraîneur, un médiateur, un comédien, un expert, un éducateur, un juge, un ouvrier, un artiste, un mage, un jongleur, un séducteur. C'est un acteur social, un praticien réflexif qui s'engage dans le travail organisé et l'organise lui-même partiellement.

Résumons ici quelques caractéristiques de ce métier souvent qualifié d'impossible (Imbert, 2000). Elles relativisent toutes la portée des consignes venues d'en haut :

– la division de travail est de type cellulaire : chaque enseignant est généraliste et a la responsabilité de sa classe et son groupe d'élèves (Gather Thurler, 2007, dans cet ouvrage, p. 341) ;

– des multiples interactions ont lieu en simultané dans le même espace (Durand, 1996 ; Huberman, 1980, 1983) ;

– les contextes d'action sont peu structurés, les problèmes – souvent inhabituels – n'ont pas de réponses prévues ou anticipées d'avance ; la plupart des décisions sont prises dans l'urgence et l'incertitude (Chatel, 2002 ; Perrenoud, 1996a) ;

– l'expérience professionnelle est le plus souvent privée, peu partagée (Dubet, 1991 ; 1994) ; les situations sont peu réglées par le travailleur ou la profession et demandent une faculté d'adaptation et d'improvisation (Astolfi, 2003 ; De Terssac, 1992, 1996) ;

– la pratique n'est pas une application de recettes ou de théories ; les situations sont appréhendées « sur le champ » par le sens pratique, l'*habitus* (Bourdieu, 1980 ; Perrenoud, 1994) ;

– on travaille dans des contextes institutionnels particuliers, avec des cultures locales très diversifiées (Barthassat, 2007, dans cet ouvrage, p. 289 ; Derouet, 1992 ; Gather Thurler, 2000 ; Van Zanten, 2001a, b) ;

– on mobilise de nombreux savoirs, sans tous les revendiquer : savoirs disciplinaires (objets enseignés), curriculaires (programmes), savoirs des sciences de l'éducation (théories de l'apprentissage et de l'enseignement), de la tradition pédagogique (us et coutume), de l'expérience (jurisprudence privée et secrète), savoirs d'action pédagogique (base de connaissances en enseignement, ou jurisprudence publique validée) (Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard, 1997, p. 13-26) ;
– l'enseignant est un travailleur salarié dans une organisation ; cette dernière s'efforce d'organiser le travail de ses employés : les règles de fonctionnement, les statuts, les hiérarchies, les pouvoirs de chacun, les méthodes de travail, les procédures, etc. ;
– le praticien accepte donc d'aliéner une part de sa liberté lorsqu'il signe un contrat avec l'organisation qui l'engage ; l'organisation décide ce qu'elle prescrit ou non dans le statut de ses employés.

Pour De Terssac (1992, p. 45), le travail collectif n'est possible que s'il est organisé, c'est-à-dire défini et divisé palier par palier :

> Toute production n'est obtenue que grâce à une organisation : celle-ci se traduit par des prescriptions visant à définir les objectifs à atteindre, les tâches à réaliser, les moyens et les méthodes pour y parvenir, le mode de répartition des tâches entre les membres de l'équipe, les compétences requises pour occuper les postes de travail et enfin les modalités et niveaux de contrôle des résultats.

Le travail pédagogique ne déroge pas à cette règle, mais il laisse du jeu entre les interventions en situation et ce qui s'organise et se prépare en amont. D'abord parce que les praticiens ont besoin d'une marge de manœuvre pour conduire les interactions. Ensuite parce que les guides de conduites sont eux-mêmes rédigés pour laisser une marge d'interprétation. Dans un système lâchement couplé, le travail de la base ne dépend que partiellement des normes et des plans du sommet.

3. Règles d'en bas : l'enseignant et son usage des prescriptions

Méfions-nous de deux fictions : celle qui présenterait l'enseignant comme l'agent sans pouvoir d'une immense administration, complètement dépendant de ses prescriptions ; celle qui en ferait au contraire un perpétuel déviant, se désintéressant des demandes plus ou moins explicites de l'institution. Le travail scolaire ne se passe ni de normes, ni de contraintes. Il n'est pas non plus entièrement prédéterminé. Les professionnels font usage des injonctions, dans un rapport plus ou moins distancé à ce que d'autres qu'eux peuvent juger utile, normal ou nécessaire de faire pour (bien) enseigner.

3.1. Les normes : imposées ou négociées ?

L'enseignant est usager des obligations que lui assigne l'autorité, mais aussi créateur de « règles d'en bas » qu'il s'efforce plus ou moins consciemment d'appliquer. Seul ou en équipe, dans des groupes de travail formels ou non, il fixe des principes organisateurs de sa propre activité, des manières de faire engageant une palette de gestes du métier : transposition didactique du curriculum prescrit ; conception, gestion et régulation des séquences et des activités ; pédagogie et style d'enseignement adoptés ; contrat didactique, relations maître-élèves, mode d'exercice de l'autorité ; relations et interdépendances avec d'autres professionnels ; contacts et interactions avec les partenaires de l'école (parents, associations, autorités politiques, etc.). On peut parfois observer que les règles d'une équipe de proximité sont davantage respectées que celles qu'impose une hiérarchie jugée lointaine, peu au fait des contraintes locales et des conditions réelles de l'exercice du métier. La règle locale prévaut alors sur les prescriptions institutionnelles : elle nuance, complète, spécifie ou transforme carrément ce qu'il est jugé pertinent de faire dans un contexte donné.

> Ce qui pose problème pour certains enseignants débutants, c'est qu'ils se trouvent dans une équipe et celle-ci influence inévitablement leurs pratiques. Ils font ce que l'équipe fait, ou ce qui se fait dans l'équipe. Mais nous, les inspecteurs, on leur demande autre chose. Alors c'est difficile de dire à un enseignant,« écoute ça ne va pas » si tous ses collègues agissent dans un autre sens *[une inspectrice].*

La pratique n'est pas seulement normée à partir des textes prescriptifs. Pour l'enseignant, l'environnement de travail, le contexte, les attentes plus ou moins explicites des collègues, les interactions avec les formateurs ou les inspecteurs, les dispositifs d'accompagnement, sont autant d'éléments qui orientent progressivement les pratiques. Le travailleur se trouve aux prises avec des normes concurrentes issues de sources différentes : les conflits qui en résultent poussent nécessairement à problématiser et à soupeser la valeur de chaque obligation, qu'elle vienne de la direction, du personnel d'inspection ou des spécialistes en charge de la formation.

Les propositions, les suggestions, les invitations des formateurs et des concepteurs de moyens d'enseignement sont parfois écrites, souvent émises oralement dans les séminaires de formation. Elles peuvent entrer en conflit avec les règles et les habitudes qui prévalent sur le terrain et ne se laissent pas docilement remettre en question.

> Parfois, les enseignants organisent des modules : ils regroupent pendant une période certaines disciplines et ensuite ils ne les touchent plus pendant des mois. Nous, au sein de la formation, comme on voit ce qu'ils organisent, on est contre ; on ne voit pas comment les élèves peuvent apprendre de cette manière. Ils font cette discipline pendant un mois à fond et après ils ne touchent à ça qu'une année après : dites-moi où est la construction des apprentissages ! Mais, nous qu'est-ce qu'on peut faire ? On dit, mais après c'est eux qui sont dans leur classe et ils font ce qu'ils veulent ; ils s'organisent comme ils veulent *[une formatrice].*

Les enseignants se donnent leurs propres règles en prenant en considération ce qu'ils estiment être les besoins des élèves. Ces derniers, bénéficiaires supposés des normes de travail, peuvent être aussi des régulateurs des pratiques pédagogiques.

> Moi, je vois que lorsque je travaille avec les élèves en environnement, sur une période assez longue, pendant quatre semaine…, je vois que les élèves sont enfin entrés dans la tâche, qu'ils apprennent, que lorsqu'on reprend l'activité on ne doit pas trop chauffer les esprits, on est plus efficace. On peut vraiment aller au fond des choses, sans ce *zapping* permanent, dans lequel on se perd. Même moi, je m'y perds *[une enseignante].*

Bien que les parents ne soient pas classés dans la liste des personnes légitimées à prescrire le travail enseignant, leur place, leurs actions, leurs lobbys peuvent pousser l'administration scolaire à intervenir là où le travail n'était pas prescrit et relevait de la seule expertise de l'enseignant. Les nouvelles collaborations de plus en plus intenses avec les parents peuvent créer de nouveaux modes de régulation.

Prenons l'exemple des devoirs à domicile, une des prescriptions remise chaque année, à Genève, sur le métier. Les propos suivants montrent comment les logiques d'acteurs entraînent la négociation des normes et leur stabilisation provisoire *via* une manière d'organiser le travail entre école et familles.

> En ce qui concerne le temps de travail à la maison il doit faire l'objet d'un projet individualisé pour l'enfant. Pour moi, il faut différencier un maximum en ce qui concerne le travail à la maison, Moi je n'arrive pas à faire ça, je différencie dans ma classe avec les enfants. Prévoir et élaborer des activités pour chaque enfant quand il y en a 23 dans la classe, même pour des groupes d'enfants je n'y arrive pas. Donc là je prends une liberté, c'est-à-dire que je fais un écart par rapport à ce qui nous est demandé au départ. Je veux dire qu'au départ c'est assez large, pour dire que ce que je fais ici c'est quand même tolérable. Je réponds quand même à l'exigence, car l'exigence c'est de faire des travaux à la maison, ce qui n'était pas le cas il y a quelques années je me rends bien compte. Il y a deux ou trois enfants qui sont capables de réaliser un projet personnel et ces enfants-là le font; mais il y en a certains pour lesquels la situation en classe est suffisamment difficile à gérer et pour qui je ne peux pas assurer un suivi, un contrôle, une présence par rapport à un projet qu'ils réaliseraient en projet individualisé. Donc là, je prends une liberté quelque part. […] Par rapport à ce travail à la maison, tout récemment un papa m'a interpellée en me disant: « Oui moi j'aimerais que ma fille puisse prendre le travail à la maison pendant le week-end – j'aimerais qu'elle travaille le week-end parce que j'aurais plus de temps. » […] Mais moi je leur explique que pour moi, c'est hyper important que les enfants aient leur week-end libre et c'est aussi important pour moi de recevoir le travail réalisé le vendredi. Je le corrige et lundi c'est une nouvelle semaine. Et je donne des nouvelles consignes pour les travaux de la semaine à venir. C'est quelque chose que nous avons choisi pour toute l'équipe d'une manière identique parce que cela nous paraît le plus adapté. Mais maintenant, les associations des parents d'élèves (APE) ne sont pas de notre avis. La plupart des parents défendent le fait que les enfants devraient apporter ce travail à la maison durant le week-end et les APE ont négocié ça avec la direction: la possibilité de décaler le jour pendant lequel on donne le travail. Simplement pour moi, si je veux donner du travail aux enfants le lundi, il faut que j'aie corrigé et je ne peux pas; ça demanderait un trop grand changement dans mon organisation de travail *[une enseignante du cycle moyen].*

Ces paroles d'acteurs de l'école – inspecteurs, formateurs, enseignants, parents – montrent que la norme n'est pas établie une fois pour toutes et qu'elle est en perpétuel débat ou négociée informellement. On peut se demander comment l'institution considère le travail des

enseignants, comment elle reconnaît leur jugement, leurs compétences, leurs qualifications. On peut aussi inverser le raisonnement et partir du principe que l'usage plus ou moins déviant des normes fait partie intégrante de l'expertise, et qu'il faut étudier comment le travailleur transige avec ce qui lui semble imposé pour parvenir aux fins qu'il s'est lui-même fixées. Le prescripteur a ses raisons, mais celles de l'usager leur répondent : elles ménagent la zone d'incertitude (Crozier et Friedberg, 1977) sans laquelle il n'y a pas de négociation.

3.2. Interprétation et application du prescrit : des affaires publiques et privées

Nous énumérons ici quelques hypothèses qui rendent compte des rapports des enseignants aux prescriptions institutionnelles, de leurs logiques professionnelles. Elles ont émergé de manière inductive, par l'analyse du discours et des pratiques des intéressés.

- *L'enseignant est d'abord une personne !* Il enseigne ce qu'il est. Les prescriptions officielles peuvent entrer en conflit direct avec ses convictions intimes, ses valeurs, sa personnalité. Il ne se sent pas exister ou s'estime complètement aliéné s'il est assujetti à une pratique qui lui semble indéfendable, non valable, n'apportant aucun bénéfice du point de vue de ce qu'il juge pertinent, efficace, équitable, bref, fondé. Il a un rapport à l'ordre, à la discipline, au travail bien fait. Cela nous rappelle les nombreuses recherches qui mettent en avant une subjectivité impossible à éradiquer. Les relations maître-élèves sont intersubjectives, non exemptes d'affection, d'attentes réciproques ; elles se nouent dans l'ici et maintenant d'une rencontre que l'on ne peut pas – en tous cas pas totalement – programmer.
- *L'usage des prescriptions est une affaire privée.* Dans un milieu plutôt individualiste, on ne dévoile pas facilement sa pratique aux collègues, on ne rend guère de comptes ; parler de pédagogie ou des difficultés des élèves en salle des maîtres est implicitement interdit. Tout le monde ne trouve pas les mêmes bénéfices à échanger autour des pratiques et des problèmes réels rencontrés dans le travail. L'usage des prescriptions reste d'ordre privé, surtout si cette dimension de la pratique est vécue comme une déviance à occulter.

– *Les prescriptions ne contiennent que rarement des savoirs de la profession, indiscutables, des acquis immuables auxquels les enseignants accepteraient de se soumettre inconditionnellement.* Dans l'état de la professionnalisation, la plupart des savoirs des enseignants restent tacites ou privés, peu sont stabilisés et diffusés comme faisant partie du bagage indispensable pour exercer ce travail.
– *Plus les prescriptions sont floues, plus les enseignants les interprètent.* L'interprétation varie selon les contextes de travail : les situations ne sont pas toujours simples à analyser et les prescriptions ressemblent souvent à de grands principes assez simples à respecter (ou à contourner) du moment que l'on sait faire la part des choses entre travail réel et travail souhaité.
– *L'interprétation suppose la connaissance des normes*. Les prescriptions s'oublient si elles ne sont pas réactivées dans des pratiques réelles, dans l'environnement proche du travailleur, dans son lieu ou son contexte de travail. L'enseignant chevronné se rappelle parfois qu'au cours de sa longue carrière, l'institution a imposé telle ou telle norme de travail. Ces normes changent, elles ne sont pas immuables. Elles font l'objet de débats à l'intérieur de la profession, des débats plus ou moins institués, plus ou moins polarisés. Les principes évoluent, sont rediscutés, peuvent revenir à la conscience ou à nouveau s'oublier. Dans le doute, on fait ce que tout le monde fait autour de soi : par conformité, en fonction des attentes des autres, par coutume, par tradition ou par habitude.
– *L'interprétation suppose parfois des connaissances théoriques, issues de la recherche*. Il se peut que lire un texte prescriptif demande aux professionnels de connaître certaines théories, recherches dans tel ou tel domaine. Par exemple, lorsque la prescription demande de pratiquer la dictée à l'adulte ou la métacognition avec les élèves, cela demande une connaissance de ces méthodes ou concepts.
– *La diversité est le propre de l'interprétation.* L'interprétation des prescriptions peut donner lieu à des pratiques très différentes, car les enseignants ne se réfèrent pas aux mêmes savoirs sur le métier, sur les pratiques. Un enseignant peut par exemple interpréter que développer l'autonomie des élèves est du même ordre que les laisser se débrouiller seuls face à la tâche : cela lui dégage du temps et il peut avancer dans la préparation des cours ou dans la correction des copies. Cet enseignant-là n'exerce pas du

tout le même métier que son collègue attentif à l'implication du groupe-classe dans le travail, à la compréhension de la tâche, à la faculté d'initiative des élèves et à leur sens des responsabilités. Dans ce cas de figure, l'enseignant se tient prêt à réguler, à étayer les raisonnements, à aménager la situation d'apprentissage en fonction des obstacles cognitifs rencontrés. L'interprétation des prescriptions exige de nouveau certains savoirs professionnels : des savoirs théoriques ou d'action.

– *L'enseignant est un stratège ou un opportuniste avec les prescriptions.* Dans l'interprétation des prescriptions, il y a une marge de manœuvre où chaque enseignant calcule ce qu'il gagne et ce qu'il perd en appliquant telle ou telle règle, mais aussi ce qu'il gagne et perd en avouant les règles qu'il choisit de respecter. On peut adopter une pratique nouvelle par gain de paix, pour ne pas rompre la solidarité avec des collègues pressés d'innover. On peut appliquer une règle que l'on juge censée, mais le faire en secret parce qu'on pense que le reste de l'équipe la juge inappropriée. Le calcul coût-bénéfices n'est pas toujours conscient, mais il intervient *de facto* lorsque la balance est trop déséquilibrée.
– *Parfois, les enseignants n'appliquent pas la prescription parce qu'ils considèrent qu'elle bloque leur travail.* Si les sorties scolaires sont par exemple soumises à des normes trop contraignantes (papiers d'identité, nombre et qualification des accompagnants, moyens de transports autorisés, etc.), on a le choix entre deux options : enfreindre les consignes pour organiser coûte que coûte l'activité ; abandonner l'idée au nom de la sécurité. Aucune règle ne dit quand appliquer la règle ou feindre au contraire de l'ignorer…
– *Les enseignants prennent en compte les prescriptions si elles s'inscrivent dans les priorités du moment.* Parfois les prescriptions changent, mais très souvent les pratiques restent les mêmes, parce qu'on n'a pas pris suffisamment de temps pour les travailler, les analyser collectivement en équipe, comprendre leur sens, ou parce que l'on a considéré qu'elles ne représentaient pas la priorité au moment de leur énoncé.
– *On tient plus compte des prescriptions concernant les disciplines formellement évaluées*. Les objectifs d'apprentissage étant assignés, l'institution propose un horaire et un certain nombre d'heures à allouer à chaque discipline. Les enseignants disent qu'ils jonglent volontiers avec ces temps. Ces repères officiels sont interprétés

en fonction des urgences, des priorités et de la composition des classes. Les enseignants disent clairement qu'ils ne respectent pas les horaires dans toutes les disciplines. Ils privilégient avant tout les matières qui sont évaluées institutionnellement (épreuves standardisées) ou par un contrôle externe (enquêtes supranationales). On met aisément au second plan le programme dans sa globalité.

– *On obéit aux prescriptions si l'on se sent contrôlé de près.* C'est le cas des jeunes enseignants lorsqu'ils sont soumis au jugement de l'inspecteur ou de conseillers pédagogiques avant d'être titularisés. Avec le temps, le contrôle a tendance à s'éloigner et s'espacer : les enseignants s'affranchissent de certaines obligations, surtout si celles-ci ne sont pas incarnées dans des objets, des manuels, des ressources matérielles pour enseigner.

– *L'enseignant doit prendre en compte de multiples contraintes.* Parfois certaines recommandations, certaines propositions de l'institution prennent le visage et la force de prescriptions, selon les évènements. Ces propositions peuvent être soumises à un contrôle par l'aval. Par exemple, c'est le cas de l'évaluation. Officiellement, personne n'impose aux enseignants d'utiliser tel ou tel moyen d'enseignement, mais l'institution va par contre introduire certains outils d'évaluation (des tests élaborés par les services centraux plutôt que par l'enseignant ou l'équipe d'un établissement) qui préfigurent les instruments didactiques proposés. Cela va donc pousser implicitement les enseignants à utiliser les moyens d'enseignement. On peut dire que les prescriptions ne se retrouvent pas seulement sur l'amont de l'activité mais aussi sur l'aval, en particulier lorsque le contrôle des *outputs* impose l'usage de certains *inputs*.

– *Volontairement ou non, le prescrit sert à contrôler le travail.* Même si les prescriptions ne l'indiquent pas directement ou explicitement, les enseignants se sentent poussés à garder des traces de plus en plus précises (journal de bord, notes, dossiers d'élèves) afin de rendre compte des pratiques exercées aux inspecteurs, aux collègues et aux parents. On peut dire qu'il s'agit là d'une forme de contrôle des pratiques enseignantes par la mobilisation et l'interprétation négociée du prescrit.

– *Le prescrit a comme but d'imposer une certaine équité de traitement et de protéger les travailleurs.* Lorsque l'institution met en place un certain nombre de prescriptions, les travailleurs ne doivent plus assumer le choix de telle ou telle procédure. Face au public, ils sont protégés légalement, juridiquement. Ils font ce que l'institution attend d'eux, ce qu'elle leur demande, même s'ils ne sont pas entièrement convaincus. Cela peut s'avérer équitable, confortable, voire les deux à la fois. L'interprétation du prescrit sollicite aussi les valeurs et le sens moral des acteurs.
– *L'enseignant doit parfois collaborer pour contourner les prescriptions.* Au moment des contrôles formels (tests, évaluations externes, épreuves et examens nationaux), les enseignants se mettent plus ou moins d'accord sur les manières d'interpréter les consignes et d'aider les élèves. Il y a parfois des consensus d'équipe, l'expérience montrant que les professionnels viennent plus ou moins au secours des classes, donnent plus ou moins d'explications, etc. Cela peut bien sûr influencer les résultats finaux et la pression qu'ils font peser sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation.
– *L'enseignant utilise d'autant plus les prescriptions qu'il se sent sûr et efficace dans sa pratique.* Une fois la porte de la classe fermée, il arrive que l'enseignant retourne à des habitudes qui le rassurent, même si des décisions collégiales l'ont poussé à innover, à valoriser des pratiques et des normes de travail inédites. Il se renouvelle plus facilement s'il a le sentiment de pouvoir compter sur une manière déjà fiable de s'organiser.
– *Les prescriptions sont-elles parfois trop exigeantes pour les enseignants ?* Certaines prescriptions sont très exigeantes car elles demandent aux enseignants des savoirs complexes, parfois même de nouvelles compétences, une autre façon de s'organiser : par exemple, regarder le programme scolaire sous l'angle des objectifs visés, des savoirs et des compétences clés ; planifier à long terme, partager le travail entre collègues. Face aux objectifs-noyaux des nouveaux curricula, certains enseignants vont transformer leur manière d'évaluer et d'enseigner, d'enchaîner les séquences, d'organiser les activités ; d'autres vont redécouper le programme le plus finement possible pour ne rien changer.

La prescription a ceci de paradoxal qu'elle définit ce qui est attendu, donc en même temps ce qui reste comme marge de liberté. Elle peut être trop ou pas assez exigeante si elle se situe à trop grande ou trop faible distance de ce que l'« état de l'art » permet d'assumer. Parfois, les enseignants dévient des normes. Ils le font par calcul, pour faciliter leur travail ou celui des élèves. Ils le font aussi inconsciemment, quand ils interprètent les règles en fonction de ce qu'ils savent ou croient savoir à leur propos. Une norme ne vaut que si elle est partagée, mais la connaître et l'appliquer sont, par la manière dont le travail scolaire est organisé, des affaires largement privées.

Pour ne pas conclure

Il est forcément difficile de penser toutes les actions du travailleur en amont ou encore d'anticiper tous les risques de l'action. Simplifier le travail et prendre en compte la singularité des situations, des contextes, est un métier lui aussi impossible. L'administration scolaire laisse donc une marge de manœuvre et d'interprétation à l'intelligence des travailleurs (Jobert, 1999), ces derniers ayant une connaissance des contraintes locales, de l'incertitude à assumer, des risques à courir. Cette latitude de décision est un gage d'autonomie mais aussi de souffrance (Dejours, 1998) si les dilemmes de l'action sont toujours renvoyés vers le bas, jamais arbitrés d'en haut.

Dans l'écart prescrit-réel, et en l'état actuel de la professionnalisation, les enseignants sont parfois en situation de déviance plus ou moins clandestine. Ils s'octroient une « autonomie de contrebande » (Perrenoud, 1996b), en rupture avec certaines prescriptions institutionnelles : peu sont enclins à négocier avec la hiérarchie pour obtenir des dérogations. Pourquoi pensent-ils que l'institution se déresponsabilise face à ses travailleurs plus qu'elle ne valorise le travail inventif ou créateur ? Peut-être que des expériences négatives avec l'administration scolaire leur ont petit à petit appris à se méfier des ordres et des contre-ordres qui veulent organiser leur travail de l'extérieur, « pour leur bien », mais sans la participation des intéressés.

Dans l'espace scolaire, les lieux de construction et de diffusion de la prescription s'incarnent toujours dans une administration (Six, 2002). Mais ils se multiplient, se différencient, se spécialisent. Cela ne va pas sans ambiguïtés : les enseignants et leurs organisations représentatives peuvent siéger dans des commissions qui élaborent

des règles et des obligations ; cela les place en même temps du côté du pouvoir qui fixe le prescrit et du côté des travailleurs qui en font usage et une plus ou moins libre interprétation. La profession étant forcément divisée sur les normes qui devraient s'imposer, elle peut vivre des tensions et osciller entre deux positions : prendre une part active dans l'élaboration de règles qu'elle jugera recevables ; se garder de participer pour conserver sa marge de manœuvre et de critique des *ukases* hiérarchiques.

Si la noosphère et les spécialistes des disciplines prennent leur importance, on court le risque d'une prolétarisation du métier, dans laquelle l'enseignant est considéré comme un simple exécutant d'une série de procédures standardisées qui répondraient tout le temps et partout aux dilemmes du travailleur. On est loin du processus de professionnalisation dans lequel le travailleur possède un espace important de décision.

Dans la réalité actuelle des systèmes éducatifs, l'enseignant prolétaire ou l'enseignant professionnel ne sont que des idéaux-types pour penser le degré d'autonomie du métier. Dans les faits, les enseignants ne se trouvent ni dans un cas, ni dans un autre. L'ambivalence des enseignants par rapport à la question de la marge de manœuvre et d'interprétation laissée par l'institution est donc toujours de mise. D'un côté, ils peuvent penser que l'institution leur demande d'atteindre des objectifs, sans leur donner véritablement les moyens pour le faire ; d'un autre, lorsque l'institution prescrit des modalités pour atteindre les buts fixés, ils se sentent attaqués dans leur professionnalisme, leur autonomie professionnelle, leur espace de décision et d'expertise. L'organisation du travail est un enjeu de pouvoir : la nature et le volume des prescriptions, qu'elles portent sur les finalités ou les modalité du travail, sont donc, pour longtemps, susceptibles d'être régulièrement remises en question.

Bibliographie

ASTOLFI, J.-P. (2003). *Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*, Paris, ESF.

BARTHASSAT, M.-A. (2007). « Projet d'établissement et organisation du travail. Entre empowerment et usure mentale », dans M. Gather Thurler et O. Maulini (dir.), *L'organisation du travail scolaires*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 289-308.

BOURDIEU, P. (1980). *Le sens pratique*, Paris, Les Éditions du Minuit.

BRICHAUX, J. (1997). « L'enseignant d'une métaphore à une autre », *Revue française de pédagogie*, *18*, p. 95-107.

CHATEL, E. (2002). « L'action éducative et la logique de la situation : fondements théoriques d'une approche pragmatique des faits d'enseignement », *Revue française de pédagogie*, *141*, p. 37-46.

CROZIER, M. et E. FRIEDBERG (1977). *L'acteur et le système*, Paris, Seuil.

DE MONTMOLLIN, M. (1984). *L'intelligence de la tâche. Éléments d'ergonomie cognitive*, Berne, Peter Lang.

DE MONTMOLLIN, M. (1995/1997). *Vocabulaire de l'ergonomie*, Toulouse, Octarès.

DE TERSSAC, G. (1992). *Autonomie dans le travail*, Paris, Presses universitaires de France.

DE TERSSAC, G. (1996). « Savoirs, compétences et travail », dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, Presses universitaires de France, p. 223-247.

DEJOURS, C. (1998). *Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale*, Paris, Seuil.

DEROUET, J.-L. (1992). *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Paris, Métailié.

DUBET, F. (1991). *Les lycéens*, Paris, Seuil.

DUBET, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil.

DURAND, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*, Paris, Presses universitaires de France.

GATHER THURLER, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*, Paris, ESF.

GATHER THURLER, M. (2007). « L'organisation du travail dans les établissements scolaires », dans M. Gather Thurler et O. Maulini (dir.), *L'organisation du travail scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 341-362.

GAUTHIER, C., J.-F. DESBIENS, A. MALO, S. MARTINEAU et D. SIMARD (dir.) (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, Bruxelles, De Boeck.

HATCHUEL, A. (1996). « Coopération et conception collective. Variété et crises des rapports de prescriptions », dans G. De Terssac et E. Friedberg (dir.), *Coopération et conception*, Toulouse, Octarès, p. 103-121.

Huberman, M. (1980). *Recipes for Busy Kitchens : A Situational Analysis of Routine Knowledge Use in Schools*, Washington, D.C., National Institute of Education, Program on Research and Educational Practice.

Huberman, M. (1983). « Répertoires, recettes et vie de classe. Comment les enseignants utilisent l'information », *Éducation et recherche*, *2*, p. 157-177.

Imbert, F. (2000). *L'impossible métier de pédagogue*, Paris, ESF.

Jobert, G. (1999). « L'intelligence au travail », dans P. Carré et P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, Dunod.

Paquay, L. (1994). « Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? », *Recherche et Formation*, *16*, p. 7-38.

Perrenoud, Ph. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.

Perrenoud, Ph. (1996a). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF.

Perrenoud, Ph. (1996b). « Le métier d'enseignant entre prolétarisation et professionnalisation : deux modèles du changement », *Perspectives*, xxvi(3), p. 543-562.

Reynaud, J.-D. (1989/1997). *Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale*, Paris, Armand Colin.

Six, F. (2002). « De la prescription à la préparation du travail ; la dimension sociale du travail. Exemple des compagnons et de l'encadrement sur les chantiers du Bâtiment », dans J.-M. Evesque, A.-M. Gautier, Ch. Revest, Y. Schwartz et J.-L. Vayssière, *Les évolutions de la prescription*, Aix-en-Provence, Greact et Self, p. 126-132.

Tardif, M. et C. Lessard (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Bruxelles, De Boeck.

Van Zanten, A. (2001a). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, Presses universitaires de France.

Van Zanten, A. (2001b). « L'influence des normes d'établissement dans la socialisation professionnelle des enseignants : le cas des professeurs des collèges périphériques français », *Éducation et francophonie*, *29*(1), <ww.acelf.ca/c/revue/revuehtml/29-1/01-Zanten.html>, consulté le 25 juin 2006.



Savoir organiser le travail scolaire au-delà de la classe

Une compétence à développer

Philippe Perrenoud
Université de Genève
Philippe.Perrenoud@pse.unige.ch

L'organisation du travail est une composante de la formation de nombreux professionnels. Il n'en va pas de même pour les enseignants. Le concept même d'organisation du travail ne fait pas partie du monde scolaire, sauf dans son sens le plus commun.

Certes, dans certains programmes de formation initiale, avec des contenus et une ampleur très variables, on aborde la question de la « gestion de classe » (Archambault et Chouinard, 2003 ; Doyle, 1986 ; Evertson, 1987, 1989 ; Fijalkow et Nault, 2002 ; Legault, 1993 ; Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999 ; Maulini, 1999 ; Nault, 1998 ; Rey, 1998 ; Vellas, 2002). En formation, la gestion de classe est conçue assez souvent comme une composante de la « formation pratique », quelque chose qui s'apprend « en stages », par essais et erreurs ou en observant un enseignant expérimenté lorsqu'il organise l'espace ou planifie les activités et la progression dans le programme.

L'évolution actuelle des systèmes éducatifs et les obstacles que rencontrent les réformes conduisent toutefois à défendre les options suivantes :

1. La gestion de classe gagnerait à s'élargir à un champ d'action plus vaste, à dépasser les limites de la salle de classe pour s'étendre à l'ensemble d'un cycle d'étude, voire à l'ensemble de l'établissement (Maulini, 2002 ; Maulini et Vellas, 2001, 2002 ; voir p. 441 Perrenoud, 1999, 2002a, b).
2. Le concept d'organisation du travail est plus adéquat. Il permet des comparaisons avec d'autres champs d'activité et des connexions plus implicites avec les sciences du travail et la sociologie des organisations (Amadieu, 1993 ; Amblard, Bernoux, Herreros et Livian 1996 ; Argyris, 1995 ; Askenazy, Cartron, de Coninck et Gollac, 2006 ; Clot, 1995, 1999 ; Coutrot, 1999 ; De Montmollin, 2001 ; De Terssac et Friedberg, 1995).
3. La formation doit s'appuyer aussi sur les acquis de la recherche sur le travail des enseignants (Barrère, 2002, 2003 ; Durand, 1996 ; Tardif et Lessard, 1999 ; Vincent, 1994).
4. Les mouvements pédagogiques et les écoles alternatives constituent une source féconde de réflexions sur l'organisation du travail, dans la mesure où démarches de projets, apprentissage coopératif et méthodes actives modifient les espaces-temps de formation.

5. De même, on peut s'appuyer sur les travaux relatifs à la pédagogie différenciée et aux cycles d'apprentissage (Bonnichon et Martina, 1998; Meirieu, 1989a, b, 1990; Perraudeau, 1997; Perrenoud, 1995, 1997, 2001, 2002b, 2005; Tardif, 1992).
6. Enfin, les compétences visées dans le champ de l'organisation du travail doivent être conçues comme individuelles aussi bien que collectives (Amherdt, Dupuich-Rabasse, Emery et Giauque, 2000; Le Boterf, 2000; Wittorski, 1994, 1996).

Dès lors, la formation des enseignants dans ce domaine devrait être conduite de façon plus explicite, sur la base d'une véritable conceptualisation, puis inscrite dans les dispositifs d'alternance et d'articulation théorie-pratique.

1. La latitude d'organiser son propre travail

Même le travailleur le moins qualifié, le plus assujetti à des prescriptions ou à des contraintes techniques et matérielles, conserve une certaine latitude quant à la manière d'organiser son travail, par exemple quant à l'ordre dans lequel faire certaines choses ou enchaîner certains gestes. Toutes les opérations d'entretien, de rangement, de vérification, de mise en place dans le temps et l'espace, de reconstitution des ressources ne sont pas prescrites dans le détail. Il reste une marge d'interprétation et de variation. Elle est parfois conquise par un écart à la norme, délibéré ou inconscient, parfois laissée volontairement aux opérateurs. Dans une organisation pratiquant une prescription ouverte, on fait une certaine confiance aux opérateurs et à leur intelligence des buts, des tâches, des coûts et des risques. On sait qu'une obsession totale en matière de sécurité ou de conformité finira par stériliser toute initiative et donc affaiblira la productivité. Le monde du travail a compris, faisant de nécessité vertu, qu'on ne gagne rien à transformer les êtres humains en automates. La prescription, comme d'autres paramètres, fonctionne dans la logique du double seuil: en deçà du seuil inférieur, elle laisse la place à des improvisations inefficaces et dangereuses; au-delà du seuil supérieur, l'action professionnelle est prise dans un carcan, l'intelligence humaine gaspillée, l'adaptation aux conditions concrètes de l'activité affaiblie.

L'autonomie au travail (Chatzis, Mounier, Veltz et Zarifian, 1999; De Terssac, 1992) porte dans une large mesure sur la latitude d'organiser son propre travail: les buts sont assignés, les procédures essentielles normalisées et les technologies imposées, mais il reste une part d'inventivité dans la manière de s'y prendre. Planifier, trouver la bonne orchestration, le juste enchaînement des activités est sans doute une des sources de l'estime de soi et du sentiment d'exister comme sujet.

Cette liberté dans l'organisation d'une partie de son travail peut, fût-elle infime, faire oublier qu'il est en réalité largement structuré par des décisions prises par d'autres, que la liberté s'exerce sur *ce qui reste*: ce que le système n'a pas jugé bon de décider. On peut parler d'une macro-organisation du travail qui laisse certaines modalités à la discrétion des opérateurs, donc un espace de micro-organisation dans lequel se déploie le sujet. La réalité est évidemment plus complexe, dans la mesure où plusieurs niveaux systémiques s'emboîtent les uns dans les autres, chacun laissant au suivant une certaine marge dans l'organisation du travail. Il importe par ailleurs de distinguer ce qui relève de chaque sujet et ce qui fait l'objet de décisions concertées des opérateurs.

Quelle que soit la manière de conceptualiser l'autonomie des travailleurs dans l'organisation de leur propre travail, on conviendra que les activités professionnelles diffèrent considérablement à cet égard. À un extrême, l'autonomie se limite à de petites variations de style, que l'organisation tolère, voire valorise, parce qu'elle les estime sans incidences sur la performance: un conducteur de métro ou de TGV peut négocier les courbes «à sa manière» du moment qu'il reste dans des limites acceptables en termes de sécurité, de confort des passagers, de dépense énergétique, de respect des horaires. Le reste est imposé par des technologies ou des prescriptions détaillées. À l'autre extrême, dans les métiers les plus qualifiés, seuls des objectifs sont assignés; il appartient au travailleur de s'organiser pour les atteindre efficacement, à condition de respecter la loi, l'éthique et les «règles de l'art», elles-mêmes solidaires d'un «état des savoirs».

Le degré d'autonomie dans l'organisation de son propre travail peut varier à l'intérieur du même métier, selon la culture des entreprises, les institutions et les situations locales. On peut toutefois, à une époque et dans une société données, caractériser chaque métier par le

degré d'autonomie des travailleurs relativement à l'organisation de leur propre travail. Sachant que c'est une moyenne, avec des fluctuations selon les organisations.

Le processus de professionnalisation d'un métier s'accompagne d'une autonomie croissante en ce qui concerne aussi bien l'organisation du travail que le détail des activités qu'elle ordonne et coordonne. Cette autonomie va de pair avec un accroissement des responsabilités professionnelles, mais aussi civiles et pénales : l'employeur ou le client, lorsqu'ils renoncent à prescrire l'organisation du travail, sont d'autant plus attentifs à la performance du professionnel. L'autonomie est donc étroitement limitée par les attentes en termes de performance, d'efficacité, d'efficience, de justesse, de qualité, de justice, de beauté.

Ce n'est pas la seule limite : dès qu'il y a action concertée de plusieurs professionnels, voire étroite coopération, l'autonomie de chacun est limitée par les attentes de ses collègues et les interdépendances entre les activités des uns et des autres. Il y a donc lieu de distinguer autonomie individuelle et autonomie collective dans l'organisation du travail.

La latitude d'organiser son propre travail peut être aliénée de deux manières bien différentes, même si elles peuvent se combiner en pratique :

– par des décisions prises « en haut lieu », qu'elles s'incarnent dans des règles ou des artefacts ;
– par des décisions prises entre égaux, mais qui deviennent contraignantes au moins autant et parfois davantage que des décisions hiérarchiques.

Comment caractériser à cet égard le travail des enseignants ? Il convient de se garder de toute généralisation : selon les systèmes éducatifs, les niveaux, les disciplines, les établissements, la part d'autonomie laissée aux enseignants pour organiser leur propre travail varie considérablement. Les enseignants au primaire ont conquis dans la plupart des pays une autonomie croissante quant à l'ordre dans lequel ils travaillent les disciplines, quant à la nature et à la durée des activités proposées et même quant à leur répartition durant la semaine, puisque le système n'exige plus le strict respect d'une grille horaire et moins encore d'une grille horaire standard. Sous cet angle, l'enseignement secondaire est pris dans un carcan lié à la spécialisation des professeurs. Les périodes sont standardisées, la latitude des professeurs se borne à pouvoir demander et parfois

obtenir deux périodes consécutives. À l'intérieur de périodes de 45 ou 50 minutes, les configurations possibles ne sont pas innombrables. La structure classique, cours magistral dialogué suivi d'exercices, est le produit de la grille horaire et de la division du travail au moins autant que de l'adhésion des professeurs à une pédagogie traditionnelle ou frontale. N'ayant pas vu fonctionner une autre organisation du travail, ils la jugent d'ailleurs volontiers impraticable. Pour des raisons structurelles, il apparaît donc que les professeurs du secondaire ont une moindre autonomie d'organisation de leur travail, quand bien même leur formation initiale est plus longue dans de nombreux pays encore.

Établissements primaires et secondaires semblent en revanche logés à la même enseigne s'agissant de la formation des groupes-classes, à laquelle président des règles fixées dans la législation, les conventions collectives et des coutumes très anciennes, qui privilégient par exemple l'ancienneté plutôt que les projets d'équipes dans l'attribution des services. Dans certains pays, les effectifs minima et maxima des classes sont standardisés pour chaque niveau d'études et la préparation d'une rentrée consiste à respecter ces normes. Dans ce cadre, les enseignants participent à des transactions locales à la marge, dont sortent les arrangements qui, en fin de compte, rendent l'organisation réelle des classes compatibles avec les contraintes de locaux, le nombre et l'âge des élèves, les ressources humaines. Il reste que, globalement, les professeurs font avec les élèves que le système leur attribue. La taille, la structure, l'équipement et la répartition des locaux sont aussi, dans une large mesure, fixés à des échelons supérieurs de la hiérarchie, souvent au-dessus de l'établissement.

On pourrait dès lors avancer une hypothèse : quel que soit le niveau, la discipline ou le système éducatif considérés, l'autonomie d'organisation des professeurs est limitée par des règles et des contraintes imposées par le système bien davantage que par des accords avec des collègues. Du moins aussi longtemps que l'individualisme est le mode dominant (Gather Thurler, 1994, 2000).

Chaque professeur conquiert une partie de son autonomie effective « contre » le système, en jouant avec les règles et en cultivant une certaine opacité davantage qu'en contestant ouvertement les directives. Avec un peu d'expérience, si chacun se garde de « marcher sur les plates-bandes de ses collègues », si le contrôle par le chef d'établissement ou l'inspection n'est pas trop serré, si les parents ou les élèves ne se transforment pas en gardiens de la norme, les professeurs

jouissent d'une certaine autonomie dans l'organisation de leur travail aussi longtemps qu'il s'exerce entre les quatre murs de la salle de classe. Les associations d'enseignants se mobilisent lorsque le ministère veut affaiblir cette autonomie. Il y a en revanche peu d'exemples d'une forte mobilisation pour l'augmenter. Cela ne signifie pas que les enseignants sont heureux de leur sort, mais que leurs revendications portent plutôt sur les conditions de travail, les salaires, la sécurité de l'emploi, la sécurité tout court, la surcharge des programmes, l'inadéquation des manuels, la lourdeur de l'évaluation ou bien encore le manque de soutien de l'administration devant les ingérences des parents ou les incivilités des élèves.

Il existe sans doute partout une frange militante ou rebelle à l'autorité qui revendique davantage de liberté professionnelle. Que cette revendication ne fasse pas illusion : la plupart des enseignants semblent se trouver globalement en accord avec la part d'autonomie qu'on leur accorde. Nombreux sont ceux qui, sans le crier sur les toits, ont le sentiment de pouvoir travailler à leur guise et ne revendiquent donc pas davantage de liberté. D'autres sont heureux de n'avoir pas à assumer des décisions à hauts risques, par exemple la programmation des apprentissages ; à suivre la planification proposée par les méthodologies et les manuels, on se protège de toute angoisse et surtout de toute contestation, quels que soient les acquis des élèves au bout du compte.

Si bien que, lorsqu'une réforme propose aux enseignants une plus large autonomie d'organisation de leur travail, elle peut être combattue pour cette raison même. Mais elle ne le sera pas ouvertement, car revendiquer un fort cadrage affaiblirait l'image de la profession. Donner aux enseignants le pouvoir de prendre en main l'organisation du travail à une plus large échelle répondrait-il aux aspirations du plus grand nombre ? On peut en douter. Pour la plupart, les professeurs ne rêvent pas qu'on leur donne le droit de définir eux-mêmes des cycles pluriannuels, de construire des espaces-temps de formation et des projets interdisciplinaires, de créer des groupes de besoins, des modules, des dispositifs de différenciation originaux. De telles invitations peuvent satisfaire les envies d'une poignée d'innovateurs, mais se heurter à l'indifférence ou à la résistance du plus grand nombre.

Faut-il interpréter ce peu d'enthousiasme comme un refus des idées dont ces dispositifs se réclament ? comme une résistance au changement ? comme l'expression de la « peur de la liberté » analysée

par Erich Fromm (1963) ou d'un désir d'être pris dans un moule? Sans écarter aucune de ces hypothèses, j'en avancerai ici une autre: disposer d'une plus forte autonomie d'organisation dans leur travail met les enseignants en difficulté, parce que certaines compétences leur font rapidement défaut, en particulier s'il s'agit d'organiser le travail à une échelle plus large que la classe.

Car, organiser le travail scolaire présente une double face:

– maîtriser conceptuellement et pratiquement des formes d'organisation plus complexes;
– parvenir à négocier l'organisation du travail avec les collègues.

Sans doute la distinction n'est-elle pas aussi nette: l'art de construire des compromis tient aussi à la maîtrise des aspects techniques de la controverse, qui permet par exemple de « bricoler » des arrangements conciliant habilement plusieurs logiques. Il importe par exemple que tout organisation ménage une part d'autonomie à chacun, voire d'opacité des pratiques.

Dans la mesure où la problématique de la coopération et de l'organisation collective du travail est abordée dans un autre chapitre de cet ouvrage, je m'en tiendrai ici aux aspects plus techniques.

2. Apprendre à organiser le travail au-delà de la classe

Un enseignant expérimenté sait organiser son travail dans l'espace et le temps de sa classe, dans le cadre d'un programme annuel et d'une discipline. Lorsqu'on propose à une équipe d'enseignants la responsabilité collective d'un cycle d'apprentissage pluriannuel fonctionnant selon des objectifs de fin de cycle et privilégiant la diversité des parcours, donc un pilotage individualisé, critérié et formatif des progressions, les compétences classiques de gestion de classe atteignent leurs limites. Elles retrouvent cependant leur validité dès que se reconstitue un espace-temps de formation proche du connu. C'est pourquoi nombre d'équipes censées gérer un cycle pluriannuel réinventent rapidement une division du travail orthodoxe: chacun retrouve « sa » classe, chacun assume la responsabilité d'un an de programme, chacun retrouve la forme scolaire qu'il a lui-même connue lors de sa

scolarité. Cette structure de base autorise des « décloisonnements », qui souvent restent les seules parenthèses dans le découpage ordinaire des espaces et des responsabilités.

Ce repli est parfaitement normal et, dans une large mesure, rationnel : si l'on perd la maîtrise des opérations en raison de la trop grande complexité de l'organisation du travail, il est raisonnable de reconstituer au plus vite des unités plus petites. Les enseignants qui ont construit une « usine à gaz » finissent par la désavouer, chacun se repliant alors « sous sa tente ». C'est moins fatigant, moins anxiogène et sans doute plus efficace. Les schémas « un maître, une classe » et « un bâtiment scolaire avec des salles de classe bien séparées » exercent une telle attraction que l'on revient sans mal à la case départ, d'autant plus confortablement que les parents retrouvent alors leurs marques : l'école ressemble à celle qu'ils ont connue.

Il se peut que ce simulacre de réforme arrange tout le monde : le système prétend travailler en cycles pluriannuels, mais, sauf ici ou là, il fonctionne presque comme avant. Ce faux-semblant réunit les avantages symboliques d'un discours novateur et les avantages pratiques d'une organisation du travail quasi inchangée. C'est ainsi que les systèmes éducatifs ayant adopté les cycles pluriannuels ont conservé la terminologie des degrés annuels.

Plutôt que de s'étonner ou de se lamenter, on ferait mieux de s'appliquer à comprendre pourquoi les professeurs ont tant de mal à concevoir et à négocier l'organisation du travail à l'échelle d'un cycle pluriannuel, pourquoi la tentation est si forte de réinventer la classe et sa fermeture. On pourrait distinguer trois factions au sein du corps enseignant :

- ceux qui sont très vite à l'aise à plus large échelle, parce qu'ils étouffaient dans l'espace confiné d'une classe et d'un programme annuel ; ce sont les leaders dans l'appropriation d'un champ plus vaste, mais leurs collègues peuvent les percevoir comme une menace ;
- ceux qui sont acquis au principe des cycles d'apprentissage, mais qui ont du mal à les faire fonctionner et se replient sur des espaces-temps plus familiers dès qu'ils rencontrent des obstacles ou des conflits ;
- les adversaires, ceux qui ne cherchent même pas à fonctionner en cycles pluriannuels parce qu'ils n'en voient pas l'intérêt ; cette position peut-être renforcée par la crainte de ne pas savoir

maîtriser de plus vastes espaces-temps ; c'est le cercle vicieux classique : le manque de compétences nourrit des réticences à passer à l'acte, alors que ces dernières empêchent de développer les compétences nécessaires.

Ceux qui sont très à l'aise dans des décloisonnements, des cycles pluriannuels, des projets interdisciplinaires doivent peut-être cette aisance à des compétences construites à l'intérieur d'un mouvement pédagogique ou dans l'action syndicale, politique, associative, sportive, ou encore à travers l'exercice antérieur d'une autre profession.

Il ne s'agit donc pas seulement de proposer des outils à ceux qui en cherchent, mais de conceptualiser à plus large échelle l'organisation du travail propre aux cycles d'apprentissage, en explicitant les connaissances et compétences qu'elle exige et en donnant l'occasion de les acquérir, en formation initiale ou continue, sans faire comme si elles étaient *ipso facto* une composante de l'expertise de tout enseignant.

C'est vrai pour le travail en cycles d'apprentissage pluriannuels, mais on peut tenir le même raisonnement à propos du travail interdisciplinaire, des pédagogies de projet, du travail par situations-problèmes, des dispositifs de pédagogie différenciée ou du travail sur le transfert et la mobilisation des acquis.

Dans tous les cas, un choix curriculaire, didactique ou pédagogique a des incidences sur l'organisation du travail. On sous-estime souvent le fait que ces nouveaux dispositifs exigent de nouvelles compétences.

On dira par exemple, sans mesurer exactement l'expertise requise, qu'il faut :

- piloter des parcours individualisés pour que chaque élève atteigne des objectifs de fin de cycle ;
- aménager dans le temps et l'espace scolaire des zones dédiées à des objets ou problématiques interdisciplinaires (ou à des domaines de vie, voire au développement de compétences transversales) ;
- recomposer les groupes d'élèves, constituer des groupes de besoins ou de niveaux, des modules intensifs, des semaines de remédiation ;

– mettre le temps et l'espace scolaires au service de projets collectifs d'envergure se développant sur des semaines ou des mois et appelés à coexister avec le travail par disciplines ;
– créer des situations « porteuses de sens », productrices d'énigmes, de conflits sociocognitifs, de questions, de sorte à alimenter une quête et une construction de connaissances nouvelles ;
– confronter les élèves à des situations complexes appelant une mobilisation de leurs acquis.

Toutes ces injonctions, dont je ne discute pas ici les raisons, invitent les enseignants à repenser l'organisation du travail pour optimiser les processus d'apprentissage et donc à développer de nouvelles compétences.

Ceux qui n'adhèrent pas au principe d'éducabilité et aux pédagogies différenciées, ceux qui rejettent la conception constructiviste des apprentissages, ceux qui pensent que le travail par projets n'est que du désordre et du temps perdu, ceux-là ne seront pas confrontés aux limites de leurs compétences, puisqu'ils ne tenteront pas de mettre en œuvre ces nouveaux dispositifs.

Ceux qui s'y essaient de bonne foi se heurteront à des obstacles qui les conduiront à mettre en doute la faisabilité des dispositifs proposés : *C'est bien joli en théorie, mais en pratique, comment faire ?* Ou encore : *Je voudrais bien y arriver, mais je manque de temps, d'espace, de ressources et de compétences.*

L'inadéquation des conditions de travail et du contexte institutionnel masque souvent la limite des compétences. Dans des espaces qui ne s'y prêtent pas, avec des programmes pléthoriques ou des classes surchargées, une évaluation formelle et une sélection omniprésentes, dans une culture ultra-individualiste, dans des conditions matérielles ou psychologiques précaires, la question des compétences passe au second plan. À l'impossible, nul n'est tenu. Certains pédagogues de génie peuvent sans doute réaliser des miracles avec quelques bouts de ficelle, dans une étable désaffectée, mais on ne peut fonder une école de qualité sur de telles exceptions.

Lorsque les espaces, les ressources, les conditions de travail, les politiques institutionnelles sont acceptables, voire favorables, lorsque les programmes et les modalités d'évaluation n'empêchent pas les enseignants de mettre en œuvre ce qu'on leur recommande par ailleurs, le manque de compétences peut devenir l'obstacle majeur.

Faut-il travailler à le surmonter alors que, dans tant de systèmes, le dénuement des écoles et les incohérences de la politique éducative sont des obstacles bien plus immédiats et massifs ? À quoi bon former les enseignants à des pédagogies constructivistes ou au travail en équipe et en cycle si tout interdit la mise en œuvre de ces « belles idées » ? On peut raisonner dans l'autre sens, cependant, et se dire que des enseignants capables de mettre en place de nouvelles formes d'organisation du travail seront plus lucides et disposeront des moyens conceptuels d'identifier les obstacles et notamment de décortiquer et de dénoncer les injonctions paradoxales que leur adresse le système éducatif.

Il n'est pas inutile en tout cas d'identifier de manière plus précise les compétences manquantes pour que les enseignants s'emparent de l'organisation du travail à plus large échelle que leur classe, leur discipline, leur année de programme.

3. Y a-t-il des compétences générales d'organisation du travail ?

Les compétences qui viennent d'abord à l'esprit sont souvent spécifiques : définir, constituer, animer un groupe de besoins ou un module sont des activités qui s'inscrivent dans une pédagogie différenciée. Pratiquer une pédagogie coopérative ou des démarches de projet conduit aussi à regrouper les élèves, mais pour d'autres raisons.

Existe-t-il des compétences générales indépendantes des intentions et des dispositifs, par exemple des compétences à former des groupes d'élèves, à diviser le travail, à planifier des activités, à gérer le temps, l'espace, le matériel ? Pour pratiquer une pédagogie différenciée, il faut avoir des outils d'évaluation formative. Pour travailler par projets ou par problèmes, il faut maîtriser d'autres compétences, relatives par exemple au partage du pouvoir avec les élèves ou à la traduction d'objectifs d'apprentissage en situations susceptibles de développer ces apprentissages pour résoudre un problème. Pour gérer des progressions sur plusieurs années, il faut être capable de conceptualiser les objectifs de fin de cycle, mais aussi de les traduire en balises, en points de repère plus rapprochés. Mais dans tous les cas, il faut « sortir du cadre », repenser une partie du système plutôt qu'aménager l'espace-temps qu'il assigne à chacun.

Dans certains secteurs professionnels, l'organisation du travail est une discipline en soi, avec son langage, ses modèles théoriques, son histoire. L'organisation du travail chez Volvo ou Toyota est une référence, chacun connaît la manière dont on a conçu la Clio chez Renault, etc. On peut définir une expertise particulière en organisation du travail, avec ses concepts et ses outils propres.

Il se peut que le monde scolaire parvienne un jour à ce degré d'expertise particulière. Avec son revers : la science de l'organisation du travail confie à des experts ce qui, dans l'école, était et reste décidé par la hiérarchie. Dans les deux cas, l'organisation du travail est confisquée par des tiers.

Dans la perspective d'une plus forte professionnalisation du métier d'enseignant, il me semble plus fécond et cohérent, dans l'immédiat, d'axer la formation des enseignants non pas sur l'organisation du travail en général, mais sur la composante « organisation du travail » de dispositifs pédagogiques et didactiques articulés à des intentions particulières. Autrement dit, il me semble plus fécond d'apprendre à concevoir et à maîtriser l'organisation du travail dans des champs particuliers, sans rêver de former d'abord des organisateurs qui appliqueraient ensuite leurs modèles à n'importe quel dispositif didactique. Il y a des domaines où l'organisation du travail ne s'intéresse pas au contenu des activités mais uniquement à leur coordination, à leur répartition. Ce niveau d'abstraction n'est pas de mise en formation.

Certes, tous les dispositifs prétendent, en dernière instance, optimiser les apprentissages et se réclament d'une forme de rationalité. Ils privilégient toutefois des médiations différentes. Les uns cherchent à optimiser l'implication des élèves dans la tâche ou à transformer leur rapport au savoir, d'autres recherchent une « éducation sur mesure » ; d'autres encore visent à accentuer la coopération et le conflit sociocognitif ; à travailler la mobilisation des acquis ou leur intégration par-delà les frontières des disciplines. Chacune de ces intentions pose des problèmes particuliers d'organisation du travail, étroitement liés aux médiations et stratégies retenues pour optimiser les apprentissages.

Est-ce à dire qu'il faut éviter de faire de l'organisation du travail une thématique particulière de formation des enseignants, qu'elle doit en quelque sorte être répartie entre diverses approches, avec le risque d'être diluée, voire de disparaître ? La question évoque une problématique semblable, celle du traitement de l'évaluation : faut-il en faire

l'objet d'un traitement autonome ou est-elle une facette de chaque didactique disciplinaire ? Dans l'idéal, il serait préférable d'intégrer l'évaluation à chaque didactique. Dans la vraie vie, il est plus sûr de la traiter aussi en tant que telle, d'en proposer une approche transversale, sans dispenser les didactiques des disciplines de l'aborder à leur manière. C'est ainsi qu'on peut aborder de manière transversale les notions d'objectifs, de bilan, de certification, de critères de maîtrise, de portfolio, de régulation, de remédiation, d'autoévaluation, de métacognition, non pas sans référence à des contenus d'enseignement, mais en les prenant comme exemples, dans diverses disciplines.

On pourrait raisonner de même pour l'organisation du travail. Avec une différence de taille cependant : l'approche « généraliste » ne se limiterait pas aux diverses disciplines enseignées, elle porterait aussi sur des intentions et des dispositifs déjà transversaux : le travail en cycle, par projets, par recherches ou par situations-problèmes n'appartient en propre à aucune discipline et peut se décliner dans toutes ou presque.

Il s'ensuit que la formation à l'organisation du travail pourrait être doublement transversale.

- Elle examinerait sous l'angle de l'organisation du travail des dispositifs en vigueur dans les diverses disciplines enseignées, des plus classiques (cours magistral et exercices) aux plus récents (recherches, plan de travail, contrats, expériences, travaux autonomes encadrés).
- Elle s'intéresserait aussi à des dispositifs créés d'emblée en pensant à toutes les disciplines : groupes de niveaux et de besoins, cycles pluriannuels, apprentissage coopératif, démarches de projets.

Mon propos n'est pas ici de dresser pour chaque cas de figure un référentiel de compétences relatives à l'organisation du travail. Non que ce soit impossible ou inutile. Il faudrait simplement disposer du temps et de la place nécessaires pour :

- décrire ces dispositifs et leurs intentions, identifier les décisions qu'exigent leur conception et leur pilotage ;
- isoler dans chacun ce qui relève de l'organisation du travail proprement dite, par opposition aux compétences relatives au curriculum ou aux processus d'apprentissage ;
- nommer les compétences en jeu et identifier les ressources cognitives qu'elles mobilisent.

C'est un tel travail que devraient engager les auteurs d'un curriculum ou les responsables d'une unité de formation centrée sur l'organisation du travail scolaire. Le curriculum qui en sortirait couvrirait ce qu'on entend ordinairement par gestion de classe, mais s'élargirait en prenant en compte :

- des dispositifs alternatifs développés par la recherche ou les mouvements pédagogiques ;
- des organisations s'affranchissant des limites de la classe.

Il me semble plus utile ici d'insister sur trois axes de formation à la fois complémentaires et relativement indépendants des dispositifs et des disciplines.

4. Trois axes de formation

Je retiendrai :

- le rapport à l'organisation du travail ;
- le changement d'échelle et la dimension collective ;
- les outils conceptuels pour penser l'organisation du travail.

4.1. Le rapport à l'organisation du travail

Dans de nombreux secteurs de la production, qu'elle soit agricole, industrielle ou tertiaire, la notion d'organisation du travail fait partie de la culture professionnelle et de son langage. Cela signifie que chacun sait :

- qu'il y a plusieurs manières d'organiser le travail, mais que certaines sont plus efficaces que d'autres ;
- que celles-ci exercent une influence importante sur l'identité au travail (Sainsaulieu, 1985), la fatigue, le stress, l'interdépendance, le contrôle, l'*empowerment* des opérateurs et leur autonomie.

Dans le métier d'enseignant, rien de tel. Chacun comprend ce que signifie « organiser le travail », mais cette notion relève du sens commun et s'applique plutôt aux aspects les plus pratiques du travail en classe. Un enseignant au primaire aura l'impression d'organiser le travail lorsqu'il prépare du matériel pour que les élèves puissent

manipuler, observer, expérimenter. On traite des problèmes d'organisation par diverses entrées toutes légitimes : dispositifs didactiques, gestion de classe, planification.

Est-ce un handicap ? Peut-être. Dans les secteurs où le concept d'organisation fait partie de la culture commune, certaines questions peuvent être posées et débattues. À quel niveau organise-t-on le travail ? Qui en décide ? Quel est le paradigme dominant ? La structuration par l'organisation passe-t-elle avant tout par des technologies, des aménagements du temps et des espaces ou des prescriptions ? Que font les concurrents ? À quelles catégories d'opérateurs ou à quel niveau hiérarchique telle ou telle organisation du travail profite-t-elle ?

Dans l'enseignement, ces questions ne sont pas posées. En schématisant, on pourrait soutenir que l'organisation du travail est un « allant de soi », parfois un impensé. Chaque enseignant :

– organise le travail dans sa classe sans identifier cette activité comme telle ; il dit et se dit qu'il prépare ses cours, planifie des séquences, conçoit des dispositifs ; sa réflexion sur l'organisation est imbriquée à une réflexion sur les contenus, les méthodes, la coopération des élèves et en devient indissociable ;
– s'inscrit dans une organisation du travail à l'échelle du système et de l'établissement qui lui semble un donné, un « déjà-là », parfois associé à la forme scolaire elle-même ; il semble exister de toute éternité des classes, des disciplines, une grille horaire, des manuels ; la faible connaissance de l'histoire de l'école et des autres systèmes n'arrange rien : les professeurs sont enfermés dans l'organisation du travail qu'ils connaissent, qu'ils ont vécue comme élèves, que collègues, parents, élèves, cadres trouvent « normale », évidente.

On ne peut développer une « culture de l'organisation du travail » que par une démarche d'analyse et de comparaison, entre époques, entre systèmes, entre secteurs de production. Les enseignants en formation gagneraient par exemple à comprendre comment le système scolaire s'est organisé sous sa forme actuelle (Giolitto, 1983) aussi bien qu'à savoir comment se posent les problèmes d'organisation du travail dans une boucherie, une librairie, un aéroport, un service hospitalier, un restaurant.

Pour s'autoriser à repenser l'organisation du travail, il faut la concevoir comme une variable changeable, comme un construit rationnel, la réponse à une question : comment optimiser tel résultat en respectant diverses normes et valeurs (sécurité, droit des personnes, confidentialité, etc.). Sans doute cette formation ne va-t-elle pas sans une initiation aux sciences du travail et à la sociologie des organisations.

4.2. Le changement d'échelle et la dimension collective

Sauf dans les écoles alternatives ou réellement engagées dans un projet collectif, l'organisation du travail au plan du système ou de l'établissement apparaît encore un produit de l'activité de cadres ou de spécialistes. Une sorte de Yalta circonscrit les territoires :

- au système reviendrait la rédaction des programmes, la formation des classes, la définition de la grille horaire, le découpage de l'année en période, le rythme et la nature des évaluations formelles ;
- aux professeurs appartiendrait l'art de « faire la classe » à l'intérieur du cadre ainsi fixé.

Tous les professeurs ne sont pas heureux du cadre de travail que le système ou leur établissement leur assignent : dans toute bureaucratie, les opérateurs de la base se demandent « à quoi pouvaient bien penser ceux qui ont pris les décisions ». La plainte s'enracine dans l'idée que les concepteurs n'ont sans doute jamais mis les pieds dans une classe, un bus, un atelier, un centre de tri postal, une tour de contrôle, un supermarché ou une centrale nucléaire, ou alors seulement « en touristes », sans se rendre compte de la réalité des tâches et des contraintes. Comme les autres travailleurs, les enseignants souhaitent qu'on les écoute davantage au moment de configurer leur travail.

De là à penser qu'ils pourraient être auteurs de l'organisation du travail… Ce pas est rarement franchi, même en ces temps de discours sur la professionnalisation du métier. Les professeurs ne revendiquent pas ce pouvoir. Si on le leur offre, ils sont plus embarrassés que ravis. Sans doute chacun mesure-t-il que ce pouvoir ne peut être exercé que collectivement : il n'y a qu'une grille horaire, qu'une répartition des élèves, qu'une structuration en cycles pluriannuels. Si

chacun rêve d'une organisation du travail parfaitement conforme à ses besoins, beaucoup déchanteront lorsqu'ils se rendront compte que les compromis collectifs :

– prennent du temps et de l'énergie ;
– suscitent des conflits entre égaux ;
– privent de la possibilité de se plaindre de l'administration ;
– ne sont en fin de compte pas moins contraignants que les décisions de la hiérarchie ;
– créent des obligations « morales » par rapport aux collègues.

Ces craintes et réticences n'ont rien d'irrationnel. La formation ne peut espérer les neutraliser que si elle présente des modèles convaincants d'organisation collective du travail au sein de groupes de professionnels. Les enseignants qui travaillent véritablement en équipe savent que c'est possible, sinon facile. Les autres n'y croient pas.

L'obstacle majeur au travail d'équipe n'est pas le refus de travailler avec d'autres adultes, c'est la crainte que le collectif aboutisse à une organisation du travail moins efficace ou plus contraignante que celle qu'impose la hiérarchie. Pour dépasser cette conviction, il importe d'étudier des modèles de coopération professionnelle à la fois efficace et vivables pour les individus. Les décisions collectives peuvent être, paradoxalement, plus tyranniques pour les personnes que les décisions bureaucratiques. Le leadership exercé par des professionnels sur leurs collègues, ou par un groupe de professionnels sur ses membres, peut être plus envahissant qu'une autorité formelle. Et le contrôle est plus difficile à déjouer : on peut donner le change à ses supérieurs s'ils « ne sont pas du bâtiment », il est difficile de tromper ses collègues. Ils savent décoder les signes de l'activité réelle, même si la porte de la classe demeure fermée.

Il ne suffit pas de travailler en formation sur la communication, la coopération, la décision, l'autonomie des personnes, même si c'est utile. Penser les coûts et les bénéfices de la coopération exige une formation inspirée de la sociologie, de l'ergonomie, voire de l'économie du travail : les contraintes du collectif ne peuvent être justifiées que par le gain de temps, d'efficacité, de pertinence, de sécurité qu'assure une action concertée. Aussi longtemps que la réflexion sur l'organisation et la division du travail reste intuitive et défensive, aussi longtemps que les acteurs ne parviennent pas à s'identifier à

l'organisation dans son ensemble et à relier leur action propre aux objectifs communs, le chacun pour soi leur semblera plus confortable et pas moins efficace. Une formation aux dimensions collectives de l'organisation du travail passe par une réflexion sur l'*empowerment*, les écoles efficaces, l'effet-établissement.

4.3. Les outils conceptuels pour penser l'organisation du travail

Dans le même ordre d'idées, il ne serait pas inutile d'offrir quelques outils conceptuels pour penser les problèmes d'organisation du travail. N'importe quel manager a une idée du taylorisme et de ses antidotes. Il peut comparer les avantages respectifs d'une chaîne de montage et de tâches recomposées, en termes de productivité, flexibilité, réponse aux imprévus, effets sur l'identité, la solidarité, la fatigue, le moral des opérateurs. Lorsqu'on lui parle de flux poussés ou tendus, de *just in time*, de gestion des compétences, de groupes semi-autonomes, de gestion de la qualité totale, de management par les objectifs, il ne dit pas que c'est du chinois.

Les gens d'école peuvent certes se moquer de la « culture du management » et des mots savants qui déguisent souvent des platitudes. Au risque de dire des banalités dans un jargon hermétique, mesurons le risque inverse : ne penser l'organisation du travail qu'avec des notions de sens commun. Lorsque Carroll (1965) propose l'idée simple de *time on task*, il apporte un outil essentiel pour examiner une organisation du travail particulière : combien de travailleurs sont-il investis dans leur tâche et pour combien de temps. S'ils ne le sont pas ou pas suffisamment, est-ce par manque de conviction ? paresse ? fatigue ? Est-ce par « chômage technique », dans l'attente d'une ressource occupée, d'une autorisation ou d'une aide ? En raison d'une incertitude sur la tâche à accomplir ? Par méconnaissance des urgences ? En raison d'une confusion des rôles des uns et des autres ou d'une division du travail peu fonctionnelle ? Ou encore par peur de mal faire ? Dans une classe comme dans un atelier, s'investir dans l'activité est une condition nécessaire de la production.

L'adéquation entre la tâche et les compétences de l'opérateur est un autre angle de vue. Une organisation du travail peut gaspiller des ressources en plaçant des opérateurs surqualifiés devant des

tâches trop faciles ou des opérateurs peu qualifiés devant des tâches qui les dépassent. C'est toute la problématique d'une pédagogie différenciée.

On peut aussi s'intéresser aux transitions entre les activités différentes, aux déplacements, changements de matériel, de posture physique ou mentale, de partenaires. Certaines organisations du travail favorisent la continuité, d'autres un *zapping* permanent et épuisant.

Autre approche : certaines organisations du travail ne synchronisent pas les activités sans pour autant sombrer dans le désordre. Comment font-elles alors que d'autres règlent tout par la standardisation non seulement des tâches, mais des temps ?

Comment l'organisation du travail traite-t-elle la problématique du contrôle et de l'autonomie ? Comment trouve-t-elle un équilibre entre excès et défaut de prescription, d'accompagnement, de régulations ? Comment évolue-t-elle, y a-t-il une mémoire des incidents critiques, des bonnes idées, des apprentissages expérientiels, des découvertes heureuses, des impasses et des risques ?

Pour se poser ces questions, il faut d'abord se préoccuper de l'efficacité de l'organisation scolaire. Or l'efficacité est une notion qui ne plait pas aux gens d'école, comme si elle était par définition aux antipodes de leurs valeurs humanistes. C'est absurde : une école équitable est nécessairement une école efficace, qui permet d'apprendre à ceux qui ne se débrouillent pas quels que soient la pédagogie, le programme et l'organisation du travail. Certes, la culture de l'évaluation est en train de faire de l'efficacité l'étendard d'une reprise en main musclée des systèmes éducatifs. Peut-être ne fallait-il pas laisser cette problématique aux économistes et politiciens néolibéraux, elle est au cœur du projet démocratique : à quoi sert une intention d'instruire qui n'aboutit que pour les « héritiers » ? (Bourdieu et Passeron, 1964).

Il faut aussi, pour saisir l'intérêt d'une conceptualisation de l'organisation du travail au-delà du sens commun, adopter une posture analytique, essayer de comprendre les effets de telle ou telle organisation du travail et les médiations par lesquelles ils s'exercent. Ce qui renvoie à la figure du praticien réflexif aussi bien qu'à la formation des enseignants en sciences humaines et sociales…

Pour conclure

L'organisation du travail n'est pas un concept familier aux enseignants, pas plus d'ailleurs qu'à la majorité des formateurs d'enseignants. Les institutions de formation ne le mobilisent guère pour penser et optimiser leur propre fonctionnement.

L'une des manières de s'approprier ce concept est donc de travailler sur les représentations, d'identifier dans le curriculum les unités de formation dans lesquelles on aborde la question de l'organisation du travail et de décrire comment ; de repérer aussi les unités de formation qui pourraient aborder cette problématique de façon pertinente mais ne le font pas. Sans renoncer pour autant à intégrer au curriculum, au moins à titre expérimental, des modules portant directement sur ce thème, au moins pour sensibiliser à cette composante de la réalité.

La prise de conscience de la problématique de l'organisation du travail ne construit pas encore des compétences, mais c'est un préalable : qui voudrait développer des compétences s'il ne perçoit pas les problèmes qu'elles permettent de résoudre ? Or l'organisation du travail ne devient un problème mobilisateur qu'à la condition d'apparaître une construction volontariste et rationnelle, à optimiser, plutôt qu'une évidence (on ne voit pas comment faire autrement), un héritage de la tradition (on a toujours fait comme ça) ou une décision venant de sphères de pouvoir inaccessibles (nous n'avons rien à dire). Considérer l'organisation du travail comme une *variable changeable* est un premier pas, qui reste largement à faire en éducation. La voir comme l'affaire collective des enseignants en est un second. Ces deux pas en appelleront un troisième : intégrer cette dimension au référentiel de compétences des professeurs.

Bibliographie

AMADIEU, J.-F. (1993). *Organisations et travail. Coopération, conflit et marchandage*, Paris, Vuibert.

AMBLARD, H., Ph. BERNOUX, G. HERREROS et Y.-F. LIVIAN (1996). *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*, Paris, Seuil.

AMHERDT, Ch.-H., F. DUPUICH-RABASSE, Y. EMERY et D. GIAUQUE (2000). *Compétences collectives dans les organisations*, Québec, Presses de l'Université Laval.

ARCHAMBAULT, J. et R. CHOUINARD (2003). *Vers une gestion éducative de la classe*, 2e éd., Montréal, Gaëtan Morin.

Argyris, C. (1995). *Savoir pour agir. Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*, Paris, InterÉditions.

Askenazy, Ph., D. Cartron, F. de Coninck et M. Gollac (dir.) (2006). *Organisation et intensité au travail*, Toulouse, Octarès.

Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*, Paris, L'Harmattan.

Barrère, A. (2003). *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

Bonnichon, G. et D. Martina (1998). *Organiser des parcours diversifiés*, Paris, Magnard.

Bourdieu, P. et J.-C. Passeron (1964), « Les héritiers », dans P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *Les étudiants et la culture*, Paris, Éditions de Minuit.

Carroll, J. (1965). « School learning over the long haul », dans J. Krumboltz (dir.), *Learning and the Educational Process*, Chicago, Rand McNally.

Chatzis, K., C. Mounier, P. Veltz et Ph. Zarifian (dir.) (1999). *L'autonomie dans les organisations. Quoi de neuf ?*, Paris, L'Harmattan.

Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme. Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*, Paris, La Découverte.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*, Paris, Presses universitaires de France.

Coutrot, Th. (1999). *Critique de l'organisation du travail*, Paris, La Découverte.

De Montmollin, M. (2001). *Discours sur l'organisation du travail*, Paris, L'Harmattan.

De Terssac, G. (1992). *Autonomie dans le travail*, Paris, Presses universitaires de France.

De Terssac, G. et E. Friedberg (dir.) (1995). *Coopération et conception*, Toulouse, Octarès.

Doyle, W. (1986). « Classroom organization and management », dans M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of Research on Teaching*, New York, Macmillan, p. 392-431.

Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*, Paris, Presses universitaires de France.

Evertson, C.M. (1987). « Managing classroom. A framework for teachers », dans D.C. Berliner et B.V. Rosenshine (dir.), *Talks to teachers*, New York, Random House, p. 54-74.

Evertson, C.M. (1989). « Classroom organization and management », dans M.C. Reynolds (dir.), *Knowledge Base for the Beginning Teacher*, New York, Pergamon, p. 59-70.

Fijalkow, J. et Th. Nault (dir.) (2002). *La gestion de la classe*, Bruxelles, De Boeck.

Fromm, E. (1963). *La peur de la liberté*, Paris, Buchet-Chastel.

Gather Thurler, M. (1994). « Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme ? », *Revue française de pédagogie*, *109*, p. 19-39.

GATHER THURLER, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*, Paris, ESF.

GIOLITTO, P. (1983). *Histoire de l'enseignement primaire au XIXe siècle*, Tome I. *L'organisation pédagogique*, Tome II, *Les méthodes d'enseignement*, Paris, Nathan.

LE BOTERF, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Éditions d'Organisation.

LEGAULT, J.-P. (1993). *La gestion disciplinaire de la classe*, Montréal, Éditions Logiques.

MARTINEAU, S., C. GAUTHIER et J.-F. DESBIENS (1999). « La gestion de classe au cœur de l'effet-enseignant », *Revue des sciences de l'éducation*, *XXV*(3), p. 467-496.

MAULINI, O. (1999). *La gestion de classe. Considérations théoriques autour d'une notion bien (trop ?) pratique*, Genève, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

MAULINI, O. (2002). *L'organisation du travail scolaire. Observation des pratiques enseignantes et méthode collaborative : la phase de conceptualisation*, Genève, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

MAULINI, O. et E. VELLAS (2001). *La planification du travail : nouveaux enjeux. Organisation du travail scolaire et formation des enseignants,* Tome I, Genève, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

MAULINI, O. et E. VELLAS (2002). *Le travail de planification : nouvelles pratiques. Organisation du travail scolaire et formation des enseignants,* Tome II, Genève, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

MEIRIEU, Ph. (1989a). *Itinéraires des pédagogies de groupe. Apprendre en groupe ?*, Tome I, 3e éd., Lyon, Chronique sociale.

MEIRIEU, Ph. (1989b). *Outils pour apprendre en groupe. Apprendre en groupe ?* Tome II, 3e éd., Lyon, Chronique sociale.

MEIRIEU, Ph. (1990). *L'école, mode d'emploi. Des « méthodes active » à la pédagogie différenciée*, 5e éd., Paris, ESF.

NAULT, Th. (1998). *L'enseignement et la gestion de classe*, Montréal, Éditions Logiques.

PERRAUDEAU, M. (1997). *Les cycles et la différenciation pédagogique*, Paris, Armand Colin.

PERRENOUD, Ph. (1995/2005). *La pédagogie à l'école des différences*, 3e éd., Paris, ESF.

PERRENOUD, Ph. (1997/2004). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, 3e éd., Paris, ESF.

PERRENOUD, Ph. (1999). « De la gestion de classe à l'organisation du travail dans un cycle d'apprentissage », *Revue des sciences de l'éducation*, *XXV*(3), p. 533-570.

PERRENOUD, Ph. (2001). « Gérer le temps qui reste : l'organisation du temps scolaire entre persécution et attentisme », dans C. St-Jarre et L. Dupuy-Walker (dir.), *Le temps en éducation. Regards multiples*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 287-315.

PERRENOUD, Ph. (2002a). « Espaces-temps de formation et organisation du travail », dans A. Nóvoa (dir.), *Espaços de Educação, Tempos de* formação, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, p. 201-235.

Perrenoud, Ph. (2002b). *Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Perrenoud, Ph. (2005). « De l'organisation du travail dépend la rencontre entre chaque élève et le savoir », *Éducateur*, *10*, p. 30-33.

Rey, B. (1998). *Faire la classe à l'école élémentaire*, Paris, ESF.

Sainsaulieu, R. (1985). *L'identité au travail*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*, Montréal, Éditions Logiques.

Tardif, M. et C. Lessard (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Québec, Presses de l'Université Laval et Bruxelles, De Boeck.

Vellas, E. (2000). « Une gestion du travail scolaire orientée par une conception "auto-socioconstructiviste" », dans J. Fijalkow et Th. Nault (dir.), *La gestion de classe*, Bruxelles, De Boeck, p. 103-128..

Vellas, E. (2002). « Une gestion orientée par une conception "auto-socioconstructiviste" », dans J. Fijalkow et Th. Nault (dir.), *La gestion de la classe*, Bruxelles, De Boeck, p. 103-128.

Vincent, G. (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.

Wittorski, R. (1994). « Analyse du travail et production de compétences collectives dans un contexte de changement organisationnel », *Éducation permanente*, vol. 118, p. 65-85.

Wittorski, R. (1996). « Vers une nouvelle articulation travail-formation pour le développement de compétences collectives permettant de gérer le changement », dans N. Marouf (dir.), *Le travail en question*, Paris, L'Harmattan, p. 123-175.

CONCLUSION

Entre réglementation et flexibilisation

Tensions et hésitations

Olivier Maulini
Université de Genève
Olivier.Maulini@pse.unige.ch

Monica Gather Thurler
Université de Genève
Monica.Gather-Thurler@pse.unige.ch

Comment le travail s'organise-t-il dans l'école, les classes, les degrés, les disciplines, les établissements ? Mais aussi : comment réorganise-t-il entre eux ces différents éléments, en abattant des cloisons, en définissant des objectifs d'intégration, des échéances pluriannuelles dans des cycles longs, des parcours différenciés, des modalités collectives de pilotage des apprentissages et de suivi des élèves ? Nous avons vu au fil de cet ouvrage comment chaque niveau du système interagit avec les suivants et les précédents, en quoi les structures conditionnent les pratiques qui conditionnent les structures, de quelle manière peuvent finalement s'équilibrer la rationalisation par les découpages et les procédures formels d'un côté, par la régulation collective et les compétences des enseignants de l'autre. L'organisation du travail évolue, elle est toujours en mouvement et témoigne à sa façon des tensions qui peuvent traverser l'institution : standardisation des pratiques *versus* autonomie des enseignants, normes institutionnelles *versus* décentralisation des décisions, clôture scolaire *versus* implication des usagers, contrôle par les modalités *versus* par les résultats de l'activité.

Différents mouvements et écoles de pensée – appartenant souvent à des courants idéologiquement opposés – contribuent à l'émergence de paradigmes pédagogiques et ergonomiques qui incitent à considérer la question de l'organisation du travail scolaire dans toute sa complexité, sans occulter ni les problèmes techniques, ni l'horizon éthique et politique de la visée de formation. Comme dans d'autres sphères d'activités, les enjeux se situent *grosso modo* à l'intersection de deux idéaux-types de rationalisation de l'action collective : la réglementation bureaucratique (Crozier, 1970) prescrivant dans le détail le travail à effectuer (consignes descendantes, procédures réglementées, contrôle interne) ; une régulation adhocratique (Mintzberg, 1982 ; Bonami, 1996) adaptant davantage les contraintes et les ressources aux effets du travail réalisé (responsabilité et initiative des acteurs, adéquation des interventions, contrôle externe). C'est la combinaison de ces logiques que redéfinissent les principes modernes de la gouvernance des systèmes.

Les ambivalences des acteurs peuvent notamment s'expliquer par la double origine du déclin de l'ordre institué (Dubet, 2002) : la revendication d'une « école sur mesure », moins rigide, plus interactive, en provenance des pédagogies critiques ; la recherche de flexibilité et d'adaptabilité émanant plutôt – et plus tard – des milieux libéraux et managériaux. Réorganiser le travail scolaire, déléguer aux maîtres et aux élèves une plus grande marge de contrôle et de décision,

est-ce redistribuer un pouvoir souhaitable (progrès pédagogique) ou importer dans l'école une dérégulation condamnable (menace libérale) ? L'alternative est probablement mal posée : l'efficacité n'exclut pas la valeur de ce qui est enseigné ; le problème est moins la source du pouvoir que l'usage qu'on en fait, donc l'incidence de chaque type d'organisation sur le travail des maîtres et des élèves, le climat des établissements, la qualité et l'équité de l'accès à la formation, l'identité de ceux qui forment et de ceux qu'ils sont censés former.

1. Les ambivalences de l'autorité et de la profession

Depuis les années 1980, la grande majorité des pays développés ont entrepris une restructuration profonde de leurs institutions qui, jusqu'alors, avaient été conçues et gérées à partir des paradigmes organisationnels du début de l'industrialisation du XIX[e] siècle : cadre dicté selon le principe d'un pouvoir centralisé et centralisateur ; évaluation exercée par des corps particuliers (inspectorat, conseil pédagogique, etc.) ; division du travail stricte et plutôt statique, imposant le sens de l'action collective et le développement professionnel des personnes ; autonomie réduite des entités locales, au nom de l'universalité des valeurs de la République. En s'inspirant des théories néolibérales du management, les pouvoirs publics ont progressivement (ou partiellement) opté pour une gestion décentralisée de l'activité, délégué aux acteurs locaux davantage de responsabilité et de liberté dans la poursuite des objectifs et demandé, en contrepartie, un bilan régulier de la cohérence et de l'efficacité des programmes d'action décidés et mis en œuvre sur le terrain. Les écoles ne font pas exception : elles sont plus ou moins inspirées ou aspirées par ce « nouvel esprit » des organisations (Alter, 2000 ; Boltanski et Chiapello, 1999 ; Courpasson, 2000 ; De Gaulejac, 2005 ; Périsset Bagnoud, Barthassat et Gather Thurler, 2006).

D'un autre côté, les mouvements de l'éducation nouvelle et de la pédagogie populaire visent depuis longtemps à construire une école plus équitable, tenant mieux compte des besoins des élèves, de la culture des familles, des contraintes et des ressources disponibles localement. En instaurant la classe coopérative, Freinet voulait non seulement substituer l'entraide à la compétition entre élèves, mais aussi prendre appui sur les interactions pour que chaque membre

du groupe progresse et grandisse au gré d'un *vrai travail* plutôt que de l'enchaînement prévisible des leçons et des récitations. Le quadrillage de l'espace et du temps n'est pas inséparable de l'école de Jules Ferry, puisqu'elle en a elle-même hérité du collège des Jésuites (Foucault, 1975; Giolitto, 1983). Notes, rangs, classements et degrés ont été inventés par les congrégations, non par les instituteurs de la République. En abandonnant la répartition des élèves par classes monoâges, en plaidant pour des regroupements plus souples et diversifiés et en développant des dispositifs pédagogiques mieux adaptés à l'individualisation des parcours de formation, les réformes contemporaines ont repris, formalisé et théorisé tout un ensemble de pratiques déjà existantes sur le terrain (Gather Thurler et Kopmels, 1988; Maison des Trois Espaces, 1993). Elles ont tiré ou voulu tirer les enseignements de la psychologie du développement, des théories constructivistes mettant l'accent sur l'activité du sujet qui pense et qui apprend. Que les déviants d'hier servent maintenant de référence – explicite ou non – à certaines réformes scolaires peut ajouter à l'équivoque: sont-ils reconnus ou seulement récupérés par une autorité qui, jadis, s'en méfiait?

Les pionniers n'ont en effet pas attendu qu'on leur accorde plus de pouvoir dans l'organisation scolaire pour concevoir, préparer, planifier leur propre travail et celui de leurs élèves. On peut même dire que l'insistance sur le travail à l'école, son sens, sa valeur, sa fonction, son rapport aux autres pratiques sociales et à la construction du sujet est un trait distinctif de la pédagogie active. Le travail mobilise l'intelligence et l'oblige à résoudre des problèmes: c'est le contraire d'une «corvée» pour Dewey, de la simple *besogne* pour Freinet. Il faut non seulement penser son organisation, mais aussi impliquer les élèves eux-mêmes dans la réflexion. Alors qu'elle exerce des effets importants sur les situations d'apprentissage et l'usage et l'appropriation des savoirs, cette pensée du travail scolaire et de son organisation, propre aux praticiens, a peu intéressé tant les administrateurs que les chercheurs en éducation. D'un côté, la rigueur des modèles d'*instructional design* (Dessus, 2006), de la transposition et de l'ingénierie didactiques; de l'autre, l'art d'enseigner et l'ineffable de la relation pédagogique. L'ordinaire des pratiques, le bricolage du maître, le métier de l'élève peuvent paraître beaucoup plus triviaux: c'est pourtant à travers eux que se fabriquent aussi, et peut-être d'abord, les occasions de travailler pour apprendre et d'apprendre en travaillant (Dupriez et Chapelle, 2007).

L'organisation du travail scolaire – en aval et en amont de la cellule-classe – est donc moins une boîte noire refusant de s'ouvrir qu'une espèce d'impensé sur lequel les innovations peuvent buter, faute d'explicitation, de problématisation de ce registre tacite, implicite des pratiques. En partie parce que l'organisation du travail touche au domaine de l'inexprimé et de l'inconscient ; mais aussi parce que la production la plus visible du travail scolaire par les enseignants est demeurée jusqu'à récemment une pratique essentiellement privée et non partagée, un aspect de leur activité et de leurs compétence banalisé et « allant de soi », fait de « trucs » et de « ficelles » jugés prosaïques par la noosphère, mais aussi, souvent, par les principaux intéressés (Huberman, 1983 ; Perrenoud, 1983). L'opacité de l'activité d'organisation montre d'ailleurs une nouvelle ambiguïté : quelle est la part de l'inconscient pratique et celle du refoulé, du taux d'ignorance que les travailleurs auraient intérêt ou pas à lever ?

La culture de l'individualisme qui caractérise le métier d'enseignant – et que la classe permet de protéger (Meirieu, 2004 ; Tardif et Lessard, 2000)[1] – explique la difficulté d'analyser collectivement le

1. Tardif et Lessard (1999, p. 528-529) ont montré comment la classe protège et limite en même temps le développement professionnel des enseignants : « L'autonomie des enseignants est étroitement canalisée par le mandat de l'école et ses modes d'organisation du travail. […] On voit mal comment les enseignants, collectivement, pourront échapper à la position d'exécutants en cantonnant leurs actions dans les classes. À cet égard, la cellule-classe constitue un dispositif ambigu, car elle assure l'autonomie des enseignants, tout en limitant leur action professionnelle à un territoire organisationnel sans véritable incidence politique et symbolique sur l'ensemble de l'organisation scolaire : la classe est bien le cœur de l'école, mais tant que ce cœur bat « normalement », le reste de l'organisation scolaire fonctionne sans trop s'en soucier. D'un autre côté, dans leurs conditions actuelles de travail, on voit mal comment les enseignants pourraient échapper à cet enfermement cellulaire, sans du même coup remettre en question l'enseignement en milieu scolaire tel qu'il existe depuis quatre siècles. » Perrenoud (2002a, p. 190) fait le même diagnostic et plaide sur cette base pour une politique volontariste de décloisonnement : « La professionnalisation du métier d'enseignant, dont il est fortement question depuis une dizaine d'années, passe évidemment par une clarification des compétences et des savoirs professionnels des enseignants, par de nouveaux paradigmes de formation initiale, par une insistance croissante sur la figure du praticien réflexif et l'accompagnement des réformes. On peut cependant estimer que, pour transformer véritablement le métier d'enseignant, il faudra une modification structurelle et contraignante de l'organisation du travail, de la sphère d'autonomie des enseignants et des responsabilités qu'elle engendre ainsi que des dimensions coopérative du métier. On ne s'étonnera donc pas que ce soit contre de telles transformations que les résistances les plus actives s'organisent, tant du côté des enseignants que des autorités scolaires. »

travail des élèves, de créer ou de discuter ensemble des situations d'apprentissage, de faire sortir du silence et de conceptualiser les manières de concevoir et de mesurer les effets de l'organisation. Comme si les maîtres, en ce domaine, avaient leurs jardins secrets et peut-être une certaine pudeur. Comme s'ils hésitaient à montrer comment ils travaillent concrètement à faire travailler leurs élèves, quitte à tricher avec les règles imposées par les plans d'études, les méthodes et les manuels, les directives officielles ou des théories de l'éducation qui n'ont pas besoin d'être normatives pour être lues comme des injonctions (*Soyez constructivistes !… Ne le soyez pas !… Faites ce qui vous semble bon !…*) Conduire la classe, planifier son cours, inventer des activités, des outils, des situations, aménager librement l'espace et le temps : la pratique est un bricolage dont le praticien tire souvent profit et satisfaction. « Si le bonheur du bricoleur est de pouvoir bricoler sans être contrarié, dit Perrenoud (2002b, site Web), il suffit de ne pas le contrarier pour gagner son adhésion au moins passive à l'organisation instituée du travail. » Enfin, c'est à cela que servent les cloisons : être « maître chez soi », accepter une part d'impouvoir en échange de tranquillité.

C'est ici que l'organisation d'en bas peut entrer en conflit plus ou moins ouvert avec celle d'en haut. L'autonomie des enseignants et celle des établissements sont valorisées tant qu'elles vont dans le sens qui convient au Ministère. Et l'*empowerment* n'intéresse plus le terrain dès lors qu'il doit tout inventer localement, voire le justifier auprès de l'inspecteur, des parents ou des collègues débutants. Il arrive que des initiatives intéressantes et intelligentes du côté des enseignants se heurtent au double discours des autorités scolaires qui, tout en affirmant vouloir développer l'esprit d'entreprise, la pratique réflexive et la professionnalisation, exigent de respecter à la lettre les nouveaux principes de la gestion publique et l'ensemble des procédures didactiques. Le tout sans accorder le temps matériel, la latitude de décision ni le soutien institutionnel permettant de viser, dans le travail et par l'analyse du travail, la maîtrise conceptuelle, technique et déontologique caractérisant les professions (Bourdoncle, 1993 ; Bourdoncle et Lessard, 2003 ; Papart, 2003). Mais le corps enseignant a droit lui aussi à ses hésitations : il peut se plaindre du manque de confiance de l'autorité et, chaque fois qu'il est mandaté, regretter d'être livré à lui-même par une hiérarchie incapable de « manager en ménageant »…

2. Penser l'organisation : condition de l'innovation ?

S'affrontent donc tout un ensemble de principes pédagogiques et de jeux de pouvoir, mais aussi des contradictions et des dilemmes qui, à tour de rôle, ralentissent ou compliquent l'émergence d'une vision différente et coordonnée de l'organisation du travail scolaire. On pourrait s'en prendre bien sûr aux hésitations politiques, mais on peut aussi faire l'hypothèse que plus les idées seront claires et les convictions partagées à l'intérieur de l'école, mieux cette dernière saura convaincre autour d'elle qu'il y a – entre la restauration bureaucratique et la dérégulation par le marché (Lessard et Tardif, 2001 ; Meirieu, 2000) – une troisième manière de travailler à inventer. Ce livre a montré, nous l'espérons, que passer de la gestion de classe à l'organisation du travail scolaire est plus qu'un glissement sémantique : une façon de conceptualiser un niveau de changement, niveau d'autant plus résistant qu'il échappe au langage, donc à l'attention. L'alliance entre pratiques prospectives et recherche compréhensive permet non seulement de documenter l'action, mais aussi de fonder la construction théorique sur les « dérangements » que l'innovation introduit – volontairement ou non – dans le travail existant.

Dans l'imaginaire collectif, l'école, c'est la craie et le papier quadrillé, mais aussi la classe, le degré, le programme de l'année ; les mauvaises notes, le redoublement ou la réorientation pour l'élève mal classé. Cette « structure cellulaire » n'a pas toujours existé, certains pays y ont en partie renoncé, mais elle reste inscrite ailleurs dans les lois et les règlements parce qu'elle est jugée fiable et même équitable par la grande majorité des enfants, des parents, voire des enseignants. C'est la « base organisationnelle » du travail pédagogique (Tardif et Lessard, 1999), celle qui permet et contraint le reste des pratiques, prédétermine les situations, fixe aux acteurs les conditions-cadres de leurs interactions. On ne redouble pas seulement par accident, mais aussi parce que le travail, à l'école, est organisé de cette façon. Et supprimer cette mesure ne mène pas loin si l'on ne dispose pas en échange d'un autre mode de régulation.

Les réformes systémiques des années 1990 n'ont pas fait qu'entériner et fédérer des changements sectoriels. Elles se sont attaquées à la part la plus évidente, la moins questionnée – la variable immuable ? – du travail des élèves et des enseignants. C'est en les situant dans cette mouvance-là que la création des cycles d'apprentissage, la

réécriture des plans d'études et les nouvelles pratiques d'évaluation prennent leur véritable sens, car leur mise en place ne pourra se faire qu'à condition de penser le concept même d'organisation du travail dans le cadre scolaire, dans le but de :

– mieux maîtriser, sur le plan structurel de la planification du temps et de la création des situations pédagogiques appropriées, la lutte contre le hasard et les aspects imprévisibles de l'action pédagogique ;
– mieux prendre en compte les besoins différents des élèves et leur permettre d'atteindre les objectifs visés ;
– mieux exploiter et mettre en synergie l'ensemble des ressources humaines et matérielles disponibles : compétences des enseignants, relations avec les parents, équipements des bâtiments scolaires, apports possibles de l'environnement.

Imaginer une autre organisation, c'est d'abord imaginer qu'il y a un ordre et que cet ordre n'est pas arbitraire mais pas non plus naturel. Si « avoir sa classe » est le rêve des jeunes enseignants, que « tenir sa classe » est le signe du professionnel compétent et que « passer au degré suivant » rythme la vie des élèves comme était rythmée celle de leurs grands-parents, c'est que ces pratiques sont aussi des catégories collectives échappant à la discussion, profondément enracinées dans les représentations de la bonne école. Organiser, c'est doter d'une structure, d'une constitution, d'une manière de fonctionner, de vivre et de penser. Comment s'étonner que ce qui conditionne le travail scolaire soit pris pour acquis – *taken for granted* – la plupart du temps ? L'obstacle est donc bien plus que technique : épistémologique. Il relève des manières de travailler, mais aussi de penser le travail, sa faisabilité, sa valeur, ses critères de justice et d'efficacité. Il est inscrit « dans la pensée même » (Fabre, 1995, p. 89) de ceux qui s'occupent de scolariser et qui ne peuvent le faire que sur la base d'invariants eux-mêmes impensés.

Ne confondons donc pas la forme scolaire avec ses manifestations, un genre de travail (l'enseignement) avec les styles inédits qui peuvent l'incarner et le renouveler de l'intérieur (Clot, 1999). L'école advient dès lors que l'activité de formation se sépare de la production, s'effectue dans un temps et un espace clos, sous le contrôle d'un expert chargé d'enseigner dans un certain ordre des savoirs explicites (Vincent, Lahire et Thin, 1994 ; Rey, 1996 ; Olson, 1998 ; Maulini et Montandon, 2005). Cette définition suppose que des élèves

travaillent à apprendre sous l'impulsion d'un maître qui travaille à les y inciter. Elle n'inclut pas les rangs, les classes, les filières ou les degrés. Elle n'exclut pas des manières plus souples, plus interactives, mieux ajustées et – pourquoi pas ? – plus efficaces de procéder, une différenciation des stratégies, des cheminements, des regroupements permettant de viser toujours mieux « l'accès universel aux conditions d'accès à l'universel » (Bourdieu, 1979, p. 86). Naturaliser des manières de faire au prétexte qu'elles furent un progrès, c'est s'empêcher de les critiquer, donc de les améliorer.

« Faire au mieux » (Vellas, 2002) n'est pas seulement le présupposé de toute pédagogie : c'est aussi un rapport au monde, une éthique de la recherche et de l'action qui peut se garder de l'angélisme comme de la résignation en partant du principe que les affaires humaines – fussent-elles consacrées aux lumières de l'instruction – ne seront jamais parfaites mais toujours perfectibles, comme le disait justement cet homme des lumières : Jean-Jacques Rousseau. Les relations forcément tendues entre l'organisation (la structure) et l'innovation (la rupture) (Alter, 1998) nous rappellent donc que la perfectibilité « justifie tous les efforts » mais « n'assure aucun succès » (Todorov, 2006, p. 20). C'est parce que nos désirs ne font pas la réalité que la pratique et la recherche en éducation ont des choses à se raconter, un travail commun à organiser.

Bibliographie

ALTER, N. (1998). « Organisation et innovation. Une rencontre conflictuelle », *Sciences humaines*, Numéro hors série, *20*, p. 56-59.

ALTER, N. (2000). *L'innovation ordinaire*, Paris, Presses universitaires de France.

BOLTANSKI, L. et E. CHIAPELLO (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.

BONAMI, M. (1996). « Logiques organisationnelles de l'école, changement et innovation », dans M. Bonami et M. Garant (dir.), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 185-216.

BOURDIEU, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Éditions de Minuit.

BOURDONCLE, R. (1993). « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe », *Revue française de pédagogie*, *105*, p. 83-119.

BOURDONCLE, R. et C. LESSARD (2003). « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Les caractéristiques particulières : programmes, modalités et méthodes de formation, Note de synthèse, première partie », *Revue française de pédagogie*, *142*, p. 131-181.

CLOT, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*, Paris, Presses universitaires de France.

COURPASSON, D. (2000). *L'action contrainte. Organisations libérales et domination*, Paris, Presses universitaires de France.

CROZIER, M. (1970). *La société bloquée*, Paris, Seuil.

DE GAULEJAC, V. (2005). *La société malade de la gestion. Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*, Paris, Seuil.

DESSUS, Ph. (2006). « Quelles idées sur l'enseignement nous révèlent les modèles d'Instructional Design ? », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, *28*(1), p. 137-157.

DUBET, F. (2002). *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil.

DUPRIEZ, V. et G. CHAPELLE (dir.) (2007). *Enseigner*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Apprendre ».

FABRE, M. (1995). *Bachelard éducateur*, Paris, Presses universitaires de France.

FOUCAULT, M. (1975). *Surveiller et punir*. *Naissance de la prison*, Paris, Gallimard.

GATHER Thurler, M. et D. KOPMELS (1988). *Innovation dans l'enseignement primaire. Idées maîtresses du rapport final du projet 8 du Conseil de l'Europe*, Berne, CDIP.

GIOLITTO, P. (1983). *Histoire de l'enseignement primaire au XIXe siècle. L'organisation pédagogique*, Paris, Nathan.

HUBERMAN, M. (1983). « Répertoires, recettes et vie de classe : comment les enseignants utilisent l'information », *Éducation et Recherche*, *5*(1), p. 157-177.

LESSARD, C. et M. TARDIF (2001). « Les transformations actuelles de l'enseignement : trois scénarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante », *Éducation et francophonie*, XXIX(1), <www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/29-1/04-Lessard-Tardif.html>, consulté le 21 avril 2007.

MAISON DES TROIS ESPACES (1993). *Apprendre ensemble, apprendre en cycles*, Paris, ESF.

MAULINI, O. et C. MONTANDON (dir.) (2005). *Les formes de l'éducation. Variété et variations*, Bruxelles, De Boeck.

MEIRIEU, Ph. (2000). « L'école entre la pression consumériste et l'irresponsabilité sociale », *Actes du 39e Congrès du SER, Yverdon, 19 juin 1999*, Martigny, Syndicat des enseignants romands, p. 12-27.

MEIRIEU, Ph. (2004). *Faire l'École, faire la classe*, Paris, ESF.

MINTZBERG, G.H. (1982). *Structure et dynamique des organisations,* Paris et Montréal, Les Éditions d'Organisation et Les Éditions Agence d'Arc.

OLSON, D.R. (1998). *L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*, Paris, Retz.

PAPART, J.-P. (2003). *La santé des enseignants et des éducateurs de l'enseignement primaire. Rapport à l'organisation du travail*, Genève, Département de l'action sociale et de la santé.

PÉRISSET BAGNOUD, D., M.A. BARTHASSAT et M. GATHER THURLER (2006). « De l'obligation de résultats aux résultats de l'obligation : de nouveaux paradigmes pour de nouveaux paradoxes », dans F. Audigier, J. Dolz et M. Crahay (dir.), *Recherche sur les curriculums : développement et pilotage*, Bruxelles, De Boeck, p. 231-248.

PERRENOUD, Ph. (1983). « La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. Essai sur les effets indirects de la recherche en éducation », *Éducation et Recherche*, *2*, p. 198-212.

PERRENOUD, Ph. (2002a). *Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

PERRENOUD, Ph. (2002b). *O comme Organisation, O comme Opacité*, Genève, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, <www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/seminaire/S16_notes_15_01_03.html>, consulté le 21 avril 2007.

REY, B. (1996). *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF.

TARDIF, M. et C. LESSARD (1999). « Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels », Paris, De Boeck.

TARDIF, M. et C. LESSARD (2000). « L'école change, la classe reste », *Sciences Humaines*, *111*, p. 22-27.

TODOROV, T. (2006). *L'esprit des Lumières*, Paris, Robert Laffont.

VELLAS, E. (2002). « "Éduquer au mieux". Une finalité qui appelle la contribution de la recherche pédagogique », *Éducation et francophonie*, *XXX*(1), <www.acelf.ca/revue/XXX-1/articles/04-Vellas.html>, consulté le 21 avril 2007, et repris dans Ch. Gohier (dir.) (2002), *Enseigner et libérer. Les finalités de l'éducation*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 61-81.

VINCENT G., B. LAHIRE et D. THIN (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.

Notices biographiques

Jean Archambault est professeur agrégé au Département d'administration et fondements de l'éducation de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, où il est responsable du secteur de la gestion des activités éducatives. Il est titulaire d'une maîtrise en psychologie de l'Université du Québec à Montréal, et d'un doctorat en psychopédagogie de l'Université de Montréal (1992). Ses intérêts de recherche portent sur la gestion du changement en éducation, sur l'évaluation de la mise en place des cycles d'apprentissage au primaire, sur la direction d'une école en milieu défavorisé et sur le développement professionnel des directions d'établissement scolaire.

jean.archambault.3@umontreal.ca

Marie-Ange Barthassat est titulaire d'une licence en sciences de l'éducation. Elle est chargée d'enseignement en approches transversales dans la licence mention enseignement, depuis 2003, à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève et membre du Laboratoire de recherche Innovation-Formation-Éducation (LIFE). Elle est interpellée par les enjeux liés à l'évolution de l'école,

au pilotage et à l'accompagnement des réformes, à l'implication des acteurs dans les processus de changement, et aux multiples propositions de transformations visant une amélioration des apprentissages des élèves. Ses charges d'enseignement et ses intérêts de recherche intègrent toutes ces dimensions.

Marie-Ange.Barthassat@pse.unige.ch

Michèle Bolsterli est titulaire d'une licence de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation et chargée d'enseignement à l'Université de Genève. Elle est membre du Laboratoire de recherche Innovation-Formation-Éducation (LIFE). Ses travaux portent sur les objectifs de l'école primaire et l'entrée dans les premiers apprentissages. Elle intervient dans la licence mention enseignement sur les dimensions transversales du métier et pour l'encadrement des stages en milieu scolaire.

Michele.Bolsterli@pse.unige.ch

Danielle Bonneton a été enseignante, formatrice et accompagnante de projets ; elle a participé à différentes innovations dans l'enseignement primaire genevois portant sur la différenciation, l'appui pédagogique et les cycles d'apprentissage. Chargée d'enseignement dans le domaine rapport au savoir, métier d'élève et sens du travail scolaire à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève, elle travaille dans le cadre de la formation des enseignants. Membre du Laboratoire de recherche Innovation-Formation-Éducation (LIFE). Ses intérêts de recherche portent sur la différenciation, l'organisation du travail scolaire et les projets d'école, le métier d'enseignant et le métier d'élève, l'analyse des pratiques et du travail.

Danielle.Bonneton@pse.unige.ch

Andreea Capitanescu Benetti. Elle est chargée d'enseignement suppléante à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève et membre du Laboratoire de recherche Innovation-Formation-Éducation (LIFE). Ses intérêts scientifiques ainsi que ses travaux de recherche se situent au croisement de l'analyse de l'institution scolaire et du travail enseignant. Elle est doctorante et sa

thèse en cours de finalisation tente de mieux comprendre, de décrire et d'expliquer les enjeux professionnels des enseignants dans la prise en compte de nombreuses prescriptions institutionnelles.

Andreea.Capitanescu@pse.unige.ch

Roch Chouinard est professeur titulaire au Département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal. Il détient un doctorat en psychologie, décerné par l'Université du Québec à Montréal. Ses intérêts de recherche se situent principalement autour de deux axes : l'organisation et la gestion des groupes-classes au primaire et au secondaire et la motivation scolaire. Dans ce cadre, ses activités de recherche portent actuellement sur l'étude de l'évolution de la motivation scolaire et des attitudes envers l'apprentissage au cours de l'enfance et de l'adolescence ainsi que sur les différences entre les filles et les garçons dans ce domaine. Il étudie aussi l'incidence des pratiques pédagogiques des enseignants sur l'engagement et la persévérance des élèves.

Roch.chouinard@umontreal.ca

Caroline de Rham détient une licence en sciences de l'éducation mention enseignement de l'Université de Genève (2004) et un DESS de l'Université de Montréal en administration scolaire (2005). Elle est actuellement assistante-doctorante de Monica Gather Thurler à l'Université de Genève. Sa thèse de doctorat s'inscrit dans une approche psychosociologique des rapports entre professionnalisation et développement des organisations. Elle s'intéresse plus particulièrement à la gestion, au leadership et au travail des chefs d'établissements scolaires.

Caroline.DeRham@pse.unige.ch

Lina Fernandez a obtenu une licence en sciences de l'éducation mention enseignement à l'Université de Genève. Elle est titulaire de classe dans une école primaire de la République et du Canton de Genève et s'intéresse à la problématique de l'organisation du travail scolaire, du projet d'établissement et de la lutte contre les inégalités dans et par les pratiques pédagogiques.

lifeba6@hotmail.com

Monica Gather Thurler est docteure en sciences de l'éducation et professeure dans le domaine « approche psychosociologique » des rapports entre professionnalisation et développement des organisations. Coresponsable académique, avec Philippe Perrenoud, du Laboratoire de recherche Innovation-Formation-Éducation (LIFE), ses intérêts de recherche portent sur l'innovation en éducation au plan des établissements et des pratiques et, notamment, les nombreuses conditions qui font que les réformes accordant la priorité à l'action locale contribuent au transfert des résultats de la recherche à la pratique, à la professionnalisation des enseignants et, de fait, à une meilleure efficacité des systèmes de formation.

Monica.Gather-Thurler@pse.unige.ch

Philippe Jonnaert est professeur titulaire au Département de mathématiques de l'Université du Québec à Montréal et directeur de l'Observatoire des réformes en éducation (ORÉ). Il a une carrière interuniversitaire et internationale de plus de 30 ans. Sa riche expérience de professeur chercheur dans des universités européennes, canadiennes et africaines l'a conduit à occuper des fonctions de direction tout en restant actif sur le plan de la production scientifique. Il est membre fondateur du réseau international REF (Recherches-Éducation-Formation) et consultant international.

jonnaert.philippe@uqam.ca

Louise Lafortune, Ph.D., est professeure titulaire au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle est également chercheure au Laboratoire interdisciplinaire pour la valorisation de la recherche en éducation (LIVRE) de l'UQTR et responsable de ce laboratoire. Elle est l'auteure de plusieurs articles et livres portant sur l'affectivité et la métacognition dans l'apprentissage des mathématiques, sur la problématique Femmes et mathématiques, sciences et technologies, la pédagogie interculturelle et de l'équité, sur la philosophie pour enfants, adaptée aux mathématiques, sur la formation continue et l'accompagnement socioconstructiviste, sur le travail en équipe-cycle et équipes de collègues. Elle a réalisé, récemment, des recherches portant sur une approche philosophique des mathématiques et l'affectivité, les croyances et attitudes à l'égard des mathématiques, des sciences et des technologies et le travail d'équipe entre collègues ou travail en équipe-cycle. Elle est actuellement engagée

dans un projet d'envergure d'accompagnement-recherche-formation de la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise pour l'ensemble du Québec.

louise.lafortune@uqtr.ca

Claude Lessard est professeur au Département administration et fondements de l'éducation de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, directeur du Laboratoire de recherche et d'intervention sur les professions de l'éducation (LABRIPROF) et titulaire de la Chaire senior de recherche du Canada sur le personnel et les métiers de l'éducation, ainsi que membre de l'Académie des lettres et des sciences humaines de la Société royale du Canada. Il est également membre associé du Laboratoire de recherche Innovation-Formation-Éducation (LIFE). Ses recherches portent sur la sociologie et psychosociologie du corps enseignant, l'analyse des politiques éducatives et du changement en éducation, et sur l'éducation comparée.

claude.lessard@umontreal.ca

Yaya Mané est titulaire d'un doctorat de l'Université de Montréal en didactique du français. Il est spécialiste de l'alphabétisation, des littératures francophones et des littératures négro-africaines. Il est chargé de cours à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal et membre du groupe de recherche sur l'alphabétisation et l'acquisition de la littératie (GRAAL). Il agit comme chercheur dans plusieurs projets à l'Observatoire des réformes en éducation (ORÉ) à l'Université du Québec à Montréal.

yaya.mane@umontreal.ca

Olivier Maulini est docteur en sciences de l'éducation et maître d'enseignement et de recherche à l'Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Il est coordonnateur du Laboratoire de recherche Innovation-Formation-Éducation (LIFE). Ses travaux portent sur les savoirs, les pratiques et les institutions scolaires, l'organisation et la planification du travail, le métier et la formation des enseignants, les rapports entre école, familles et société.

Olivier.Maulini@pse.unige.ch

Alain Muller est licencié en sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Il est assistant et doctorant à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation à l'Université de Genève et membre du Laboratoire de recherche Innovation-Formation-Éducation (LIFE). Ses intérêts de recherche portent sur les processus de problématisation des élèves et des enseignants ainsi que leur articulation, le curriculum formel et l'organisation du travail scolaire, la thématisation de l'action, de l'activité et de la pratique dans les langages « naturel » et « scientifique », le processus de structuration en classe de la pratique d'enseignement comme production partagée de systèmes élève-enseignant-objet.

Alain.Muller@pse.unige.ch

Georges Pasquier enseigne dans une école primaire de la République et du Canton de Genève. Ancien rédacteur en chef de la revue *L'Éducateur*, il est actuellement président du Syndicat des enseignants de la Suisse romande (SER). Dans ses différentes fonctions, il s'intéresse depuis longtemps aux problématiques adjacentes à l'organisation du travail, la lutte contre l'échec scolaire et, surtout, la professionnalisation du métier d'enseignant.

georges.pasquier@gmail.com

Danièle Périsset Bagnoud a été maîtresse enfantine, enseignante spécialisée, formatrice de maîtresses enfantines, directrice d'École normale puis directrice adjointe de la Haute école pédagogique du Valais (Suisse). Elle est docteure en sciences de l'éducation et *privat-docent* à l'Université de Genève. Ses travaux de recherche interrogent le travail enseignant, les dispositifs de formation des maîtres, leur histoire et le contexte sociopolitique dans lequel ils s'inscrivent.

daniele.perisset@hepvs.ch

Philippe Perrenoud est docteur en sociologie et anthropologie. Professeur à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève, dans le champ des Institutions scolaires et pratiques pédagogiques, il est coresponsable académique (avec Monica Gather Thurler) du Laboratoire de recherche Innovation-

Formation-Éducation (LIFE). Ses intérêts de recherche portent sur le développement du curriculum, des pratiques pédagogiques et des institutions de formation.

Philippe.Perrenoud@pse.unige.ch

Dominique Portante est docteur en linguistique et professeur à l'Université de Luxembourg et directeur de l'unité de recherche Langage, Culture, Médias, Identités (LCMI) en sciences de l'éducation, dont l'objet de recherche se situe dans une perspective socioculturelle, sur l'apprentissage et le développement dans des contextes plurilingues et multiculturels. Il a précédemment travaillé comme formateur d'enseignants à l'Institut supérieur d'études et de recherche pédagogiques (ISERP) et dirigé le Service de coordination de la recherche et de l'innovation pédagogiques et technologiques (SCRIPT), qui, au plan du ministère de l'Éducation nationale luxembourgeois, est un service-ressource pour l'innovation dans les écoles. Il est également membre associé du Laboratoire de recherche Innovation-Formation-Éducation (LIFE).

dominique.portante@uni.lu

Chantale Richer est directrice d'école. Elle est chargée de cours au Département d'administration et fondements de l'éducation de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Titulaire d'une maîtrise en didactique, en sciences de l'éducation de l'Université de Montréal (1995), elle a enseigné pendant 17 ans au préscolaire ou au primaire. Ses intérêts de recherche portent sur le changement des pratiques pédagogiques et sur la gestion de ce changement dans les établissements scolaires.

richerc@csdm.qc.ca

Mireille Snoeckx, chargée d'enseignement à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation à Genève, est actuellement à la retraite. Titulaire d'une licence en sciences de l'éducation de l'Université de Genève, elle œuvre dans le domaine des relations intersubjectives et du désir d'apprendre. Dans ce cadre, ses recherches en démarche clinique portent sur les questions identitaires, l'écriture de soi, l'introspection et la formation des enseignants. Elle développe des démarches de

formation centrées sur l'écriture, l'explicitation des pratiques et la question du sens pour le sujet d'un point de vue phénoménal. Elle mène ses activités de recherche avec Pierre Vermersch à Paris.

Mireille.snoeckx@bluewin.ch

Cristina Tosio a obtenu une licence en sciences de l'éducation, mention enseignement, à l'Université de Genève. Elle est titulaire de classe dans une école primaire de la République et du Canton de Genève et s'intéresse à la problématique de l'organisation du travail scolaire, du projet d'établissement et de la lutte contre les inégalités dans et par les pratiques pédagogiques.

ctosio@yahoo.com

Etiennette Vellas est membre du Laboratoire de recherche Innovation-Formation-Éducation (LIFE) de l'Université de Genève. Licenciée en sciences de l'éducation de cette même université, elle est chargée d'enseignement dans la formation initiale des maîtres du primaire. Ses recherches portent sur les métiers d'enseignant et d'élève dans l'éducation nouvelle et les pédagogies actives, plus particulièrement sur le rapport entre ces pédagogies et le sens du travail et du savoir scolaires.

Etiennette.Vellas@pse.unige.ch

Frédérique Wandfluh est enseignante dans une école élémentaire et chargée d'enseignement à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Elle est membre du Laboratoire de recherche Innovation-Formation-Éducation (LIFE) de l'Université de Genève. Ses travaux portent sur les savoirs, les apprentissages et l'organisation du travail scolaire.

frederique@colegram.ch

Dans la collection ÉDUCATION-INTERVENTION

Observer les réformes en éducation
Sous la direction de Louise Lafortune, Moussadak Ettayebi et Philippe Jonnaert
2006, ISBN 978-2-7605-1464-5, 248 pages

L'innovation en formation à l'enseignement
Pistes de réflexion et d'action
Sous la direction de Jean Loiselle, Louise Lafortune et Nadia Rousseau
2006, ISBN 2-7605-1428-5, 262 pages

Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers
Quelle formation à l'enseignement?
Sous la direction de Pierre-André Doudin et Louise Lafortune
2006, ISBN 2-7605-1386-6, 264 pages

Pédagogie des poqués
Antoine Baby
2005, ISBN 2-7605-1340-8, 300 pages

Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire
Marie-France Daniel, avec la collaboration de Monique Darveau, Louise Lafortune et Ricardo Pallascio
2005, ISBN 2-7605-1330-0, 180 pages

Le questionnement en équipe-cycle
Questionnaires, entretiens, journaux de réflexion
Sous la direction de Louise Lafortune
2004, ISBN 2-7605-1320-3, 368 pages

Travailler en équipe-cycle entre collègues d'une école
Sous la direction de Louise Lafortune, avec la collaboration de Stéphane Cyr et Bernard Massé
2004, ISBN 2-7605-1313-0, 336 pages

La prévention du suicide à l'école
Sous la direction de Ghyslain Parent et Denis Rhéaume
2004, ISBN 2-7605-1292-4, 228 pages

Les émotions à l'école
Sous la direction de Louise Lafortune, Pierre-André Doudin, Dawson R. Hancock et Francisco Pons
2004, ISBN 2-7605-1290-8, 192 pages

L'accompagnement en éducation
Un soutien au renouvellement des pratiques
Sous la direction de Monique L'Hostie et Louis-Philippe Boucher
2004, ISBN 2-7605-1278-9, 208 pages

Constructivisme – Choix contemporains
Hommage à Ernst von Glasersfeld
Sous la direction de Philippe Jonnaert et Domenico Masciotra
2004, ISBN 2-7605-1280-0, 340 pages

La pédagogie de l'inclusion scolaire
Sous la direction de Nadia Rousseau et Stéphanie Bélanger
2004, ISBN 2-7605-1272-X, 428 pages

Femmes et maths, sciences et technos
Sous la direction de Louise Lafortune et Claudie Solar
2003, ISBN 2-7605-1252-5, 294 pages

Chères mathématiques
Susciter l'expression des émotions en mathématiques
Louise Lafortune et Bernard Massé, avec la collaboration de Serge Lafortune
2002, ISBN 2-7605-1209-6, 156 pages

Les cycles d'apprentissage
Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire
Philippe Perrenoud
2002, ISBN 2-7605-1208-8, 218 pages

Les enjeux de la supervision pédagogique des stages
Sous la direction de Marc Boutet et Nadia Rousseau
2002, ISBN 2-7605-1170-7, 260 pages

Accompagnement socioconstructiviste
Pour s'approprier une réforme en éducation
Louise Lafortune et Colette Deaudelin
2001, ISBN 2-7605-1129-4, 232 pages

L'école alternative et la réforme en éducation
Continuité ou changement?
Sous la direction de Richard Pallascio et Nicole Beaudry
2000, ISBN 2-7605-1115-4, 204 pages

Pour guider la métacognition
Louise Lafortune, Suzanne Jacob et Danièle Hébert
2000, ISBN 2-7605-1082-4, 126 pages

COLLECTION
ÉDUCATION–INTERVENTION

SOUS LA DIRECTION DE
LOUISE LAFORTUNE

De la gestion de classe à celle des systèmes scolaires, en passant par les degrés, les cycles et les établissements, le travail des maîtres et des élèves est conditionné par un ensemble de structures, de règles, de pratiques qui découpent l'espace et le temps de l'enseignement. On peut dire que le travail scolaire est organisé avant même d'avoir commencé, ou qu'organiser le travail – le sien ou celui des autres – est en soi un travail, une pratique pédagogique à penser et à faire évoluer.

Cet ouvrage se situe au croisement des théories de l'apprentissage, du rapport au savoir et des rapports de pouvoir dans les institutions d'enseignement. Il tente de rendre visibles les conceptions et les pratiques d'organisation du travail scolaire – dans la classe et au-delà – en tenant compte de l'histoire de l'école, de la réalité actuelle ou encore des perspectives, des pratiques et des outils émergents.

L'objectif de ce livre est de montrer de quelle manière s'organise le travail scolaire, comment et par qui il est prédéterminé, à quelles conditions il peut se transformer et comment il conditionne, au final, la rencontre entre chaque élève et le savoir que l'école a mandat de lui transmettre. Chacune des contributions a été rédigée dans le souci d'offrir au lecteur des ressources utiles et des clés de compréhension d'un problème ancien et constamment renouvelé : comment dépasser la pure gestion des flux et de la complexité pour considérer l'organisation du travail comme une chance de repenser l'école, ses ambitions, ses finalités.



MONICA GATHER THURLER, Ph. D. éducation, est professeure en approche psychosociologique des rapports entre professionnalisation et développement des organisations à l'Université de Genève et responsable académique, avec Philippe Perrenoud, du laboratoire de recherche LIFE (Laboratoire Innovation-Formation-Éducation).



OLIVIER MAULINI, Ph. D. éducation, est maître d'enseignement et de recherche à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève et coordonnateur du laboratoire de recherche LIFE (Laboratoire Innovation-Formation-Éducation).

Ont collaboré à cet ouvrage

Jean Archambault
Marie-Ange Barthassat
Michèle Bolsterli
Danielle Bonneton
Andreea Capitanescu Benetti
Roch Chouinard
Caroline de Rham
Lina Fernandez
Monica Gather Thurler
Philippe Jonnaert
Louise Lafortune
Claude Lessard
Yaya Mané
Olivier Maulini
Alain Muller
Georges Pasquier
Danièle Périsset Bagnoud
Philippe Perrenoud
Dominique Portante
Chantale Richer
Mireille Snoeckx
Cristina Tosio
Etiennette Vellas
Frédérique Wandfluh

ISBN 978-2-7605-1503-1



www.puq.ca